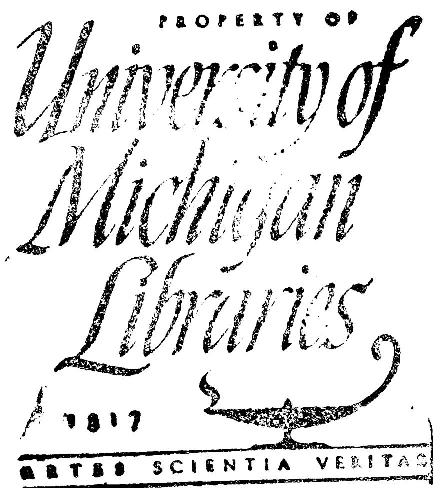



PROPERTY OF
University of
Michigan
Libraries
1817
ARTES SCIENTIA VERITAS

L'ART
D'ENSEIGNER ET D'ÉTUDIER
LES LANGUES



COMPOSITION TYPOGRAPHIQUE PAR L'AUTEUR.
PRESSES DE JULES CAREY. — GENÈVE.

ESSAI SUR UNE RÉFORME DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

EXPOSÉ

D'UNE NOUVELLE

MÉTHODE LINGUISTIQUE

L'ART
D'ENSEIGNER ET D'ÉTUDIER
LES LANGUES

PAR

FRANÇOIS GOUIN

PARIS
LIBRAIRIE SANDOZ ET FISCHBACHER, RUE DE SEINE, 33
G. FISCHBACHER, SUCCESSEUR.

1880

AUTRES OUVRAGES DE L'AUTEUR



Notice biographique sur Al. de Humboldt.

La vérité sur la Roumanie depuis la convention de 1858 jusqu'au coup d'État du Prince Couza, 2 Mai 1864.

Histoire de la Messénie (Une annexion par droit de conquête), d'après Pausanias.

Un projet d'écoles cantonales en France.

EN PRÉPARATION

Les Séries linguistiques dans les principales langues.

Séries auxiliaires (histoire, sciences physiques et naturelles, sciences exactes).

Transcription des chefs-d'œuvre classiques en vue d'une prompte et facile assimilation — ou méthode pratique pour traduire, lire et s'assimiler les chefs-d'œuvre classiques.

N. B. L'ensemble de ces travaux est en partie autographié à 40 exemplaires, pour les besoins d'une classe ordinaire. La typographie va les reproduire en petits traités, dont chacun formera un tout et se vendra séparément.

A LA MÉMOIRE

DE

M. ANTOINE CHARMA

Professeur de philosophie à l'Académie de Caen.

L'homme qui illustra ce nom a exercé sur les dernières générations de la Normandie une immense et salutaire influence. Nous lui devons certainement la meilleure partie de nous-même. Il combattit héroïquement, toute sa vie, pour les droits de la raison, contre la superstition et le fanatisme qu'il mata pendant quarante ans.

Ayons un culte pour les hommes dont le courage, le dévouement et les nobles leçons ont préparé l'ère nouvelle qui s'ouvre sur nous et nos enfants.

« Charma » fut la colonne du libéralisme intellectuel dans notre province. Son nom est un symbole : il veut dire :

« Liberté, indépendance dans la science. »

C'est sous l'égide de son bienveillant génie que nous avons appris à penser. Ce que le présent ouvrage peut avoir de bon procède de sa dialectique : qu'il nous soit permis de le consacrer à sa chère mémoire.

F. GOUIN

Genève, le 27 Mai 1880.

AU LECTEUR.

Les procédés de ce que nous appelons « l'Ecole officielle » vont être fréquemment l'objet de nos critiques. Nos maîtres de l'Université nous ont, les premiers, ouvert les yeux sur les imperfections d'un système qui ne vient pas d'eux. Loin de nous la pensée d'attaquer ces maîtres qui ont fait la France scientifique ce qu'elle est. Nous n'en voulons qu'aux règlements et disciplines adoptés par l'ignorance ou inventés par le despotisme des régimes antérieurs : règlements subis mais non voulus par ces légions d'hommes supérieurs, souvent incomparables, qui constituent le corps universitaire.

La liberté avec laquelle nous exprimons nos opinions, est celle d'un homme qui a dû prendre les mœurs d'une république où le droit de penser et de parler prime tous les autres.

D'ailleurs, « l'Ecole officielle » est de tous les pays où le Souverain tient école.

Nous croyons bien fermement que le franc et libre déploiement des forces intellectuelles que récèle le corps laïque enseignant de la France, produira des miracles, le jour où la volonté nationale exigera de nos gouvernants qu'ils aient assez de confiance en la liberté, pour octroyer aux hommes chargés de nous instruire l'indépendance à laquelle ils auraient droit, ce semble, avant tout le monde.

Encore une fois, nos critiques s'adressent aux procédés, et point aux personnes.

Là où est le cœur, là est l'esprit. Notre cœur est avec les maîtres qui nous initièrent à la religion de la science et de la vérité.

L'ART

D'ENSEIGNER ET D'ÉTUDIER

LES LANGUES

PREMIÈRE PARTIE

HISTORIQUE ET CONCEPTION DU SYSTÈME

I

Nécessité d'un chemin de fer moral entre les peuples. — Caractère, conditions et but final d'une bonne méthode linguistique, possibilité de la construire, son prototype dans la nature.

Irrésistible est le mouvement qui entraîne les peuples à se connaître et à se pénétrer. En vain le despotisme hérisse leurs frontières de forteresses et de canons ; en vain le génie de l'absolutisme s'évertue à multiplier les ferments de discorde entre les races et à écrouer chacune d'elles sur la base toujours stérile d'un égoïsme malsain.

La vapeur et l'électricité ont fait les peuples plus voisins que ne l'étaient jadis deux villages contigus.

Par elles, chacun de leurs mouvements, chacune de leurs aspirations est connue, consignée, révélée, publiée, heure par heure.

Une telle proximité, une telle compénétration des peuples européens rendent de jour en jour plus impérieux pour les hommes le besoin de se parler et de se comprendre, le besoin d'échanger leurs idées et les produits de leur activité.

Malheureusement, à la satisfaction complète de ce besoin, si moral et si légitime qu'il soit, s'oppose une barrière jusqu'ici presque infranchissable : la différence des langues. A qui incombe la tâche de renverser ou tout au moins d'aplanir cet obstacle naturel ? — Evidemment à la Science, à l'Enseignement, à l'Ecole.

* *
*

A côté du chemin de fer physique qui fait communiquer les corps, il faut absolument construire un chemin de fer moral pour le commerce des esprits. Ce chemin de fer moral serait une méthode linguistique qui permettrait à chaque homme de pénétrer, de s'assimiler par le langage l'esprit et le génie d'un peuple étranger, non plus dans l'espace de 10 ou 20 ans, et en y dépensant le tiers de son existence, mais dans l'espace d'un équinoxe; et pour les volontés bien trempées, dans l'espace d'une saison.

Le jour où cette locomotive d'un nouveau genre sera définitivement organisée et mise au service de tous ceux qui pensent et qui veulent, la fraternité des peuples aura cessé d'être un vain mot, un mot

ayant la vertu d'égayer la tyrannie. La Paix comme la Liberté auront peut-être trouvé la plus solide de leurs assises; et le despote, dont le trône repose en grande partie sur des haines internationales et des mensonges, le despote pourra trembler.

* *
*

Les peuples ne s'égorgeraient pas s'ils se connaissaient, et si une sainte hospitalité, une hospitalité morale, les attachait enfin les uns aux autres. Si profonde que fût la perversité de l'ambitieux qui excite et précipite les races les unes contre les autres, certainement ses efforts criminels échoueraient contre la ligue sans cesse croissante des intérêts les plus sacrés de l'humanité.

Rien donc ne saurait mieux que ce « chemin de fer moral» préparer et hâter l'avénement de l'Aréopage européen, lequel, un jour ou l'autre — vœu de tous les hommes de cœur — fermera le temple de la guerre en mutilant et désarmant à tout jamais la furie sanguinaire de l'ambition politique.

A ce point de vue, une bonne méthode linguistique n'est pas seulement une œuvre scientifique ou littéraire, c'est encore une œuvre humanitaire et morale. Comme telle, elle est digne des plus grands efforts de la pédagogie : elle prime peut-être toutes les entreprises scolaires.

* *
*

« Mais le monde est vieux » — nous crient les nombreux amis de la routine, ceux qui ont vécu en elle, ceux qui ont vécu pour elle et ceux qui vivent d'elle :

— « le monde est vieux, et ce que n'ont pu trouver les grands génies qui nous ont précédés et qui ont dû chercher comme nous la solution du grand problème, pouvons-nous bien nous flatter de le trouver nous-mêmes ? »

Si le monde est vieux aujourd'hui, il l'était déjà il y a 50 ans ; et si, il y a 50 ans, chacun avait fait ce raisonnement si commode pour la paresse, si cher à tous les quiétismes, nous n'aurions à cette heure ni la vapeur, ni l'électricité, ni ces mille autres forces que la science et l'industrie s'apprêtent à dompter, ou transforment déjà en nouveaux organes de notre espèce.

* *
*

Les races ne vieillissent pas : elles se transforment, et par suite restent éternellement jeunes. Si les hommes du dernier siècle se réveillaient aujourd'hui, ils auraient quelque peine à nous reconnaître pour leurs enfants.

Au premier abord ils croiraient peut-être à l'avénement d'une race nouvelle. Pascal lui-même, à la vue des forces naturelles si magnifiquement domptées, si savamment adaptées aux besoins de la vie moderne, ne serait-il pas tenté de nous prendre pour des magiciens ? Les miracles opérés par la mécanique et la toute-puissance du calcul ne l'épouvanteraient-ils pas ? Reconnaîtrait-il dans nos physiques, dans nos industries, dans nos arts les corollaires de ses propres découvertes et de ses profondes intuitions ? Devant les merveilles de la chimie, le père

de cette science, Lavoisier, ne resterait-il pas interdit ?

« Nil mortalibus arduum est ! »

Dans les chants d'Horace, cette formule, qui sonnait comme une hyperbole, est devenue une réalité vivante. La lumière et la foudre avec les énergies indomptables que les Géants, fils de la terre, puisaient au contact de leur mère sont bien aujourd'hui à la discrétion de l'homme,

« Sub ditione hominis. »

* *
*

Malgré cela ou plutôt à cause de cela, le monde est jeune, extrêmement jeune : car la puissance de l'homme est surtout un devenir. Il n'en est guère qu'à ses débuts. Ses succès, il est vrai, lui ont donné la conscience de sa force : c'est beaucoup sans doute, mais c'est là un commencement, ce n'est pas une fin.

Considéré au point de vue moral, le monde a-t-il même atteint l'âge de raison ? Qui de nous est en possession de la vraie connaissance du bien et du mal ? Regardez vers les quatre points cardinaux, et dites si les peuples ressemblent à des êtres véritablement libres ou à des enfants en tutelle.

Non, le monde n'est pas vieux, et l'ère des découvertes, loin d'être close, est à peine ouverte. Les grandes inventions sont filles du besoin et de la Nécessité ; et quand la Nécessité a parlé, l'homme cherche et toujours découvre.

* *
*

Avant le chemin de fer, on peut dire que les peuples vivaient si loin les uns des autres, que le besoin de s'entendre et de se comprendre n'existait réellement pas. Il se faisait à peine sentir aux frontières, et la nature y avait pourvu d'elle-même.

Mais aujourd'hui, grâce à la locomotive, les nations sont porte à porte. La Nécessité veut qu'elles puissent causer ensemble et dans l'intimité, qu'elles n'aient plus de secrets les unes pour les autres, que celle-ci ne puisse être vendue par celle-là, qu'elles se sachent enfin et se comprennent mutuellement et profondément.

Le chemin de fer physique est construit : il appelle fatalement le chemin de fer moral dont nous avons parlé. Au fond celui-ci est le but, celui-là est le moyen. Toute cause veut son effet, et elle y tend jusqu'à ce qu'elle l'ait réalisé. Dans le développement historique des races humaines, ce qui était un « but » à un moment donné devient un « moyen » au moment suivant; ce qui aujourd'hui nous paraît un « effet » demain sera une « cause », et en aura les vertus avec le caractère.

* *
*

Chemin de fer physique, chemin de fer moral, serait-ce là une vaine antithèse? Le dernier peut-il être construit, sera-t-il jamais construit ?

Pourquoi non — s'il y a là, comme nous l'avons dit, une nécessité historique, une nécessité de la civilisation ?

Pourquoi non — si la Nature possède déjà la ma-

chine merveilleuse qui tisse en moins de rien l'individualité humaine avec la matière première du langage ?

Pourquoi non ? — Si la méthode cherchée fonctionne tous les jours sous nos yeux ; si l'enfant la pratique sans cesse et avec tant de succès pour s'assimiler l'idiome paternel ; et s'il n'est besoin, pour en faire décidément un organe général de l'esprit, que de soumettre le procédé maternel au travail d'exégèse commandé par le mot profond de Bâcon :

« Interpretanda est natura. »

Nos efforts personnels pour conquérir les langues des pays qui nous entourent, le culte de l'enfance, la recherche constante, assidue des lois qui doivent présider au curieux et rapide développement du langage dans le premier âge, de longues études philologiques nous ont peut-être fait découvrir quelques-uns des principes de cette Méthode qui, perfectionnée par le temps et la pratique, méritera le nom de « Méthode naturelle ».

* *
*

A ceux qui à priori nous disent :
» Votre système quel qu'il soit, quelque ingénieux
» qu'il puisse être, ne saurait représenter, comme
» tous les autres, qu'une chimère, sinon un leurre
» et une duperie : vous cherchez la quadrature du
» cercle . . .

A ceux-là nous répondons comme le sage grec au sophiste qui niait le mouvement. Le philosophe marchait : Nous, nous montrons le petit enfant . . . le

petit enfant qui sait parler une langue à trois ans, qui l'a apprise en jouant autour de sa mère, et qui sait la parler comme nous serions tous fiers de pouvoir parler les langues de nos voisins.

Oui, la Nature a résolu le problème que nous cherchons, et elle tient pour la première enfance une école en permanence, à laquelle on peut assister et où l'on peut étudier ses procédés toujours infaillibles.

* * *

Malheureusement l'enfant est resté jusqu'aujourd'hui une énigme banale que l'on ne se donne la peine ni de déchiffrer ni même d'examiner.

Dans le tourbillon de sa vie si fiévreuse et si mobile, on n'a pas entrevu le développement régulier, mathématique, qui s'opère en lui par le langage et pour le langage.

Dans le pêle-mêle de ses actes, de ses sensations, de ses fantaisies si diverses et si multiples, on n'a cru voir qu'un pur jeu du hasard. On n'a jamais imaginé qu'il pût y avoir là, qu'on pût trouver là quelque chose qui ressemble à une méthode, c'est-à-dire de l'ordre, c'est-à-dire un « principe d'ordre ».

Cependant l'enfant, qui à deux ans ne produit guère que des vagissements, se trouve à trois ans en possession d'une langue complète. Comment s'y prend-il ? Ce miracle admet-il oui ou non une explication ? Est-ce un problème dont on puisse déterminer l'inconnue ?

* * *

C'est l'instinct, crie celui-ci. C'est un don de la nature, réplique celui-là.

Réponses fort commodes, comme on sait, et jouissant de l'étonnante propriété de résoudre également toutes les questions de l'ordre intellectuel et moral.

Lorsque Henri Mondeux, dans ses tournées par nos lycées, ou bien devant l'Académie, debout sur une estrade, sans plume et sans papier, résolvait intuitivement et en quelques secondes des problèmes qu'Arago avait mis huit jours à calculer, nos professeurs secouant la tête disaient aussi :

« c'est un don! »

Et grâce à ce mot superbe, grâce à ce dédain impie, l'Université a laissé enterrer avec Henri Mondeux une méthode qui, appliquée à la vapeur, à l'électricité, à l'industrie moderne, décuplerait aujourd'hui la puissance de l'homme.

* * *

Non ! — la merveilleuse aptitude de l'enfant pour s'assimiler une langue, n'est pas un don : c'est le résultat d'un travail admirablement conduit, d'un procédé qui repose sur des principes encore inaperçus et souvent en parfaite contradiction avec ceux que proclament nos prétendues méthodes.

Donnez à un enfant de 4 ans, de 5 ans . . . une bonne grecque ou chinoise. Est-il vrai, oui ou non, que cet enfant parlera le grec, parlera le chinois au bout de 6 mois, de manière à confondre les plus grands philologues du monde ? Est-il vrai, d'autre part, que si ce même enfant avait pour maîtres ces

mêmes philologues, au bout de 6 mois il ne saurait à peu près rien de ces deux langues ?

Donc l'enfant auprès de sa bonne, aurait un don, une faculté qu'il perdrait auprès des savants . . .

Don et Instinct . . . deux mots, deux paroles vides de sens auxquels recourt l'homme pour excuser sa paresse ou dissimuler son ignorance.

* *
*

Concluons :

L'enfant apprend en 6 mois, en un an au plus, à parler et à penser. L'adolescent ou l'adulte n'ayant à exécuter qu'une partie de ce travail, puisqu'il sait penser, peut donc sans peine apprendre en 6 mois, en un an au plus, une langue donnée : fût-ce le chinois, le japonais, l'arabe, le sanscrit, l'allemand ou l'anglais. Il le peut, à condition qu'il suive le procédé spécial que connut et qu'appliqua si bien chacune de nos mères.

La Nature a mis elle-même le problème en équation : c'est à nous d'en dégager et d'en déterminer l'inconnue.

II

Moyens de démontrer une Vérité et d'exposer un Système. — Analyse et synthèse.

Quand un maître pose une question devant le petit public de sa classe, il est censé en connaître la solution. De même le pédagogue, qui entreprend

d'exposer une méthode au grand public, doit être ou doit se croire en possession d'un certain nombre de vérités pratiques jusque-là plus ou moins méconnues. Ce n'est donc pas une découverte mais une démonstration qu'il se propose de faire.

Or il y a, comme on sait, deux moyens de démontrer un théorème scientifique, une thèse quelconque. Ou bien on combine, on fait jouer les données de manière à découvrir les rapports nécessaires et constants qui lient ces données les unes aux autres ; ou bien, connaissant ces rapports, on les produit, on les établit tout d'abord ; puis, par une série de déductions logiques, on tire la vérité particulière qui résulte de ces rapports ou qui en découle.

* *
*

Au fond ces deux procédés sont les deux parties d'un même tout. — Le premier vulgairement appelé « analyse », est la partie rationnelle de la démonstration, puisqu'il établit les rapports nécessaires des choses. — Le second, vulgairement nommé « synthèse », en est la partie pratique, puisqu'il fait éclore et met en lumière la vérité qui se trouve en germe dans ces rapports.

Ajoutons que l'un est le complément obligé de l'autre. Sans le premier le second a quelque chose d'arbitraire, c'est-à-dire d'inexpliqué. On se demande en effet, en géométrie par exemple, qui a imaginé telle construction à priori, et pourquoi celle-ci et pas une autre. D'autre part, sans la synthèse et la déduction, l'analyse se présente comme un effort

stérile, ressemble à une parole à demi-articulée, à un cercle brusquement et gauchement interrompu.

* *
*

Pour exposer aussi clairement que possible notre méthode, c'est-à-dire pour démontrer les vérités pratiques que peut contenir notre système, nous aurons donc recours au double procédé de l'analyse et de la synthèse.

Mais que peut être ici l'analyse ? — Ce qu'elle serait par exemple pour l'exposé du procédé qui nous a donné la porcelaine, ou, si l'on veut, le tissu du métier Jacquard : c'est-à-dire le récit des expériences successives par lesquelles les deux inventeurs sont parvenus à réaliser leur conception.

C'est donc par l'historique de ce que nous appelons « notre découverte » que la logique nous invite à commencer l'exposé du système.

Nous n'ignorons pas combien il est périlleux de mettre en scène sa propre personne, et combien, à moins de s'appuyer sur l'autorité du génie, le « moi » est malséant au début d'un livre. Mais pour un auteur l'intérêt de l'idée et son succès ne priment-ils pas toute autre considération ? Nous demandons qu'on veuille bien nous pardonner cette faiblesse, et que, au nom de la logique et de la clarté de l'exposé lui-même, il nous soit permis de faire rouler l'introduction de ce mémoire sur nos expériences personnelles.

* *
*

Disons, avant de commencer, que notre métho-

de linguistique est la première qui débute par l'exposé d'une théorie, qui souffre une théorie, et qui ose se constituer en système. Jacotot, Robertson, Ollendorf, etc. n'ont point et ne font point de théorie : soit que leurs ouvrages ne reposent sur aucun principe psychologique, soit qu'ils se donnent pour supérieurs à tous les principes, soit qu'ils les dédaignent comme inutiles ou superflus.

III

L'Auteur aux prises avec la langue allemande. — Antécédents classiques. — Le début. — L'Université de Hambourg.

Au sortir d'études que nos maîtres disaient solides, j'embrassai par goût et par vocation la carrière de l'enseignement. Je fus tout d'abord chargé d'une classe de cinquième, et, dans l'intervalle des leçons, j'avais à préparer des élèves au baccalauréat. Je suivais en outre et très-assidûment les cours de l'Académie, lettres et sciences (la plupart se donnaient aux heures où j'étais libre). Ce premier stage et ces études universitaires dans notre bonne ville de Caen devaient durer quatre ans ; je me donnai aux méthodes et procédés classiques avec toute l'ardeur dont on est capable à l'heure de la première jeunesse.

Pour le besoin de la cause, je dirai même que ce zèle produisit parfois de petits prodiges. Par exem-

ple, et pour mon coup d'essai, un élève qui n'avait jamais fait de latin fut entrepris par moi au mois d'octobre, et le mois d'octobre suivant il était reçu bachelier à la tête de sa section.

Tout cela pour dire que j'ai dû connaître suffisamment, et pour l'avoir pratiqué, le fort et le faible de l'enseignement classique que j'attaquerai et combattrai plus tard.

* *
*

Mes professeurs d'Université (qu'il me soit donné d'évoquer ici les noms vénérés de MM A. Charma et Ch. Hippeau), croyant distinguer dans leur disciple quelques aptitudes philosophiques, m'engagèrent à passer le Rhin pour aller entendre, sinon les grands maîtres de l'école allemande, Hegel et Schelling, du moins les derniers échos de leur voix et les doctrines de leurs successeurs. Je partis avec joie muni de précieuses lettres de recommandation pour la plupart des célébrités d'alors.

Franchir la mer du Nord, quitter le Havre pour tomber à Hambourg n'exigeait pas un grand effort. Le premier et grand obstacle à vaincre n'était pas l'espace, c'était la langue : à peine savais-je lire l'allemand... Mais à l'âge où j'étais alors on ne doute de rien, et je comptais bien au bout de quelques semaines parler l'allemand au moins comme les enfants de là-bas. Il me semblait qu'une langue vivante devait s'assimiler avec et par l'air même du pays.

* *
*

Hambourg fut donc ma première étape. Mon idée

était d'y conquérir le fonds de la langue, puis de m'envoler à Berlin pour la rentrée de l'Université. Hambourg avait d'ailleurs une Académie fort bien représentée et merveilleusement fréquentée. Chaque cours regorgeait d'auditeurs sérieux et des deux sexes : contraste frappant, humiliant avec nos malheureuses facultés si délaissées du public français, si ignorées de la province depuis que l'Etat en a fait sa propriété exclusive. J'avais donc sous la main un moyen excellent de contrôler mes progrès et d'accoutumer mon oreille à l'accent et au langage de la science allemande : je me promis bien de profiter d'une si belle occasion et d'user largement de ce plaisir.

* * *

Le ramier, avant de prendre son vol, monte droit en l'air, et cherchant son chemin mesure de l'œil l'espace à parcourir. Pour estimer approximativement et fixer la distance entre le point de départ et le point d'arrivée, je résolus d'entendre tout d'abord une fois au moins chaque professeur, et de voir ce que je pourrais saisir de sa pensée par l'observation attentive de son geste et de son accent. Hélas ! Je ne pus que constater mon impuissance absolue à pénétrer une seule des idées si avidement et si religieusement recueillies par une foule d'étudiants dont j'enviais le bonheur. Force me fut donc de me mettre à l'ouvrage et de commencer comme on dit par le commencement.

* * *

IV

Le premier effort. — La grammaire et les verbes irréguliers. — Epreuve malheureuse.

Pour étudier les langues, je ne connaissais qu'un seul procédé, un procédé innommé, le procédé classique. Ma foi dans la grammaire, le dictionnaire, le thème, la version, la traduction était entière et vierge de tout soupçon. A mes yeux la valeur et l'efficacité de ce procédé « universel » étaient indiscutables. N'était-ce pas le résultat même de l'expérience et de la science humaine ? Apprendre des mots d'abord puis des règles pour grouper ces mots et en faire des phrases me semblait résumer tout l'art, tout le secret, toute la philosophie du langage. N'était-ce pas ainsi que j'avais appris le latin pour moi-même et que je l'avais ensuite enseigné à d'autres ? N'était-ce pas à ce procédé que je devais ce que je possédais de la langue grecque?

* *
*

Quand j'y songeais sérieusement, ma connaissance du grec et du latin me paraissait, il est vrai, insuffisante pour une langue vivante, et le temps considérable consacré à leur étude venait bien parfois troubler la sérénité de ma confiance et inquiéter l'espoir que j'avais de venir à bout de l'allemand en quelques semaines ; mais un mot, une parole, un verbe intérieur avait la vertu de chasser

toutes ces mauvaises pensées. « Ce sont là des langues mortes », me disais-je, « et l'allemand est une langue parlée. » Et cette simple antithèse suffisait pour mettre en fuite toute objection, toute suggestion importune.

* * *

Je m'étais armé dès le Havre d'une grammaire et d'un dictionnaire. Je me donnai résolument à l'étude de la grammaire. Je la divisai en sept ou huit portions, et je la dévorai, je me l'assimilai en une semaine. Déclinaisons fortes, faibles et mixtes; conjugaisons régulières, irrégulières; adverbes, préfixes et prépositions; syntaxe et méthode, tout passa dans mon œil, sur ma langue et dans ma mémoire: tout, excepté pourtant le tableau des verbes irréguliers. Celui-ci fut coupé en deux parties et imposé comme tâche aux deux jours suivants.

Jadis j'avais mis plus d'un an à apprendre la grammaire latine : en dix jours je venais de dompter la grammaire allemande. Cette victoire enfla mon courage ; et je courus à l'Académie afin de mesurer l'ampleur de ce premier pas et de constater la force acquise.

* * *

Mais hélas ! en vain je tendis l'oreille; en vain mon œil chercha à interpréter les moindres mouvements de lèvres du professeur; en vain je passai d'un premier auditoire à un second: pas un mot, pas un traître mot ne voulut pénétrer jusqu'à mon entendement. Que dis-je ? je ne distinguai même pas

une seule des formes grammaticales nouvellement étudiées, je ne reconnus même pas un seul des verbes irréguliers tout fraichement appris : et pourtant il dut en tomber une foule de la bouche de l'orateur.

Un moment je fus atterré. Puis, faisant un retour sur moi-même et sur la portée de mon premier effort, je me consolai de cette déception ou de cet échec en réfléchissant que je ne m'étais guère familiarisé qu'avec des règles et des terminaisons, et que, quant au fonds même de la langue, je ne connaissais encore que ses 248 verbes irréguliers. Ce qu'il me fallait pour reprendre courage, c'était l'explication ou la raison de mon échec : et je crus la trouver tout entière dans la considération précédente.

Il s'agissait donc maintenant d'attaquer le fonds de la langue allemande. Mais où trouver ce fonds lui-même, et comment le détacher de l'ensemble ?

V

L'Etude des Racines. — Deuxième déception.

Pour apprendre le grec, j'avais autrefois étudié les racines de Lancelot. Plein de foi dans la promesse de nos maîtres, qui, sans le savoir eux-mêmes, nous affirmaient qu'il suffisait de bien posséder ces deux mille souches pour connaître à fond le grec, j'avais peut-être appris dix fois, dix fois oublié et dix fois reconquis « le jardin des racines grecques », lequel à la fin était devenu pour moi

une sorte de bréviaire que je redisais chaque matin.

La promesse de mes maîtres, il est vrai, ne s'était pas vérifiée, et quoique je fusse peut-être meilleur helléniste qu'aucun de mes condisciples à l'université, je ne pouvais me faire d'illusion : j'étais loin de lire et de goûter Thucydide ou Platon, comme je pouvais lire et goûter Pascal ou Bossuet. Mais le grec était une « langue morte », et sans doute il y avait pour la connaissance des langues mortes un degré qu'on ne pouvait guère dépasser. Cette réflexion me tranquilisait, en donnant le change à tous mes doutes sur la valeur réelle de mon savoir classique .

* *
*

Donc, si par le jardin des racines grecques je n'étais pas tout-à-fait arrivé à la terre promise, je ne me croyais pas le droit d'en tirer un argument contre l'efficacité des racines allemandes elles-mêmes . L'allemand étant une langue vivante, le procédé qui était défectueux pour le grec pouvait être excellent pour l'allemand. Il faut se garder de rien préjuger. Tel remède qui est impuissant sur un cadavre peut très bien produire un effet sur un être vivant.

Loin de confirmer cette objection, la raison me rappelait qu'il doit y avoir et qu'il y a en effet pour chaque langue un fonds, une substance comme pour toute chose; et que ce fonds et cette substance n'est autre que l'ensemble des racines, c'est-à-dire cette partie, cet élément immuable du langage

qui porte et nourrit le cortége si varié et si variable des flexions et désinences, comme la plante porte et entretient les phénomènes de l'inflorescence.

* * *

Je m'obstinai donc à traiter l'allemand exactement par le même procédé que le grec, et je visitai toutes les librairies de Hambourg pour me procurer un livre, qui, à mon grand étonnement, ne se trouvait nulle part. L'allemand était pourtant bien une langue construite comme le grec. L'étude de ses racines ne devait-elle pas faire l'objet de la première leçon de tous les cours de philologie ? Cette dernière science pouvait-elle avoir un autre point de départ ?

Je jugeai impossible qu'un recueil de ces racines n'existât pas; et en dépit des négations des libraires, je m'acharnai à chercher ce livre et à fouiller tous leurs magasins (on y parlait français); et je finis en effet par découvrir au fond d'un rayon le trésor cherché.

* * *

C'était un tout petit livre portant le nom d'un Père Jésuite : recueil très-complet, et où les racines se suivaient dans l'ordre alphabétique. Si j'ai bonne mémoire, ce livret contenait de huit à neuf cents racines.

Faut-il le dire? Ce petit nombre me désenchanta, me déconcerta, me découragea presque. En effet, si avec les deux mille racines grecques je n'étais arrivé à rien, comment pouvais-je espérer arriver à quelque chose par une étude qui exigeait un effort deux fois moins grand ?

Mille racines . . . , me dis-je à la fin, et après avoir compté et recompté les colonnes du livre, c'est toujours autant de pris sur l'ennemi. Commençons, et nous verrons ensuite si l'on peut découvrir quelque chose de plus complet.

* *
*

Quatre jours après, l'œuvre du Père Jésuite avait passé tout entière dans ma mémoire.

Je me donnai quatre autres jours pour repasser et digérer ensemble ma grammaire, mes 248 verbes irréguliers et mes 800 racines. Cette fois je possédais réellement le fonds de la langue avec les lois et le secret de toutes ses formes, régulières et irrégulières.

Si la méthode était bonne, — et comment pouvais-je en douter? n'était-ce pas la méthode grammaticale et classique ? —

Si les maîtres de mon vieux collége ne s'étaient pas trompés, — et comment l'auraient-ils fait, eux les représentants et les ministres de la sagesse universitaire ? —

Si enfin je ne m'abusais pas moi-même sur la réalité de mes efforts et la somme du travail accompli, . . . je devais posséder la langue allemande, non sans doute dans toute l'ampleur de sa richesse, mais suffisamment pour entendre, pour lire, pour pénétrer ce qui était à la portée des intelligences ordinaires.

* *
*

Je volai à l'Académie, content de moi et rempli de confiance : savourant d'avance le double plaisir d'entendre la science à travers un dialecte étranger, et de sentir ma petite personne soudainement grandie de moitié et dominant le parler d'un vaste pays.

Qu'on se représente, si l'on peut, l'étonnement d'abord, puis la stupéfaction, puis l'abattement où je tombai après le premier quart d'heure du cours auquel j'assistais, lorsqu'il fallut me rendre à l'évidence, et m'avouer à moi-même que je me trouvais exactement dans le même état que le premier jour : c'est-à-dire que je ne comprenais pas un mot, pas une syllabe, et que tous mes efforts avaient été faits en pure perte, ou du moins n'avaient produit aucun résultat appréciable !

Ce n'était plus là une simple déception, c'était un échec, plus encore: c'était une défaite. Mon amour propre se sentit profondément atteint; mon courage et la foi que j'avais dans ma force en furent amoindris . Je repris tristement le chemin de ma chambre, cherchant les causes de mon impuissance, et malheureusement ne pouvant cette fois m'en donner à moi-même aucune explication.

* * *

VI

Un essai de conversation. — Dégoût et fatigue. — Lecture et Traduction, leur impuissance démontrée.

J'essayai de converser avec mes hôtes. Jusque-là j'avais négligé ou plutôt dédaigné ce moyen comme étant trop lent, trop incertain, trop aléatoire, trop pénible surtout pour mes interlocuteurs. Cependant j'avais pris quartier chez un coiffeur ; je ne pouvais être à meilleure école.

Je fis donc un nouvel effort sur moi-même, et chaque jour je m'établis pour de longues heures au salon de coiffure, où j'essayai de suivre les conversations, hasardant de temps à autre une phrase préparée de longue main, gauchement construite à l'aide de mes racines et ayant toujours la propriété d'étonner et d'égayer démesurément les clients.

* *
*

Cependant les jours passaient et les semaines aussi, et je ne voyais vraiment pas ce que je gagnais d'un matin à l'autre matin. J'estimais que les quelques phrases banales que je pouvais échanger avec les habitués de la maison ne valaient réellement pas la peine que je m'appliquasse, soit à les recueillir soit à les retenir. Je sentais en outre que converser avec moi était une corvée non moins pénible qu'avec un sourd-et-muet. Enfin j'avais un besoin immense, une soif ardente d'ordre et de lo-

gique, auxquels répondait mal le décousu des conversations ordinaires toujours plus ou moins languissantes et sans cesse interrompues.

Ce désordre m'énervait, me fatiguait outre mesure. Etudiée de cette façon, une langue m'apparaissait sous la forme de la toile de Pénélope, où l'ouvrage de la nuit détruisait l'ouvrage du jour.

* *
*

Ne voyant aucun terme à un travail ainsi poussé au hasard, je rompis soudain avec un procédé qui ne pouvait me mener à rien, et je recourus à la lecture, c'est-à-dire à la traduction par le dictionnaire.

L'enfant prodigue un moment égaré ou dévoyé rentrait de nouveau dans le sentier classique.

La profondeur des pensées ne pouvait être un obstacle et avait de l'attrait pour moi : j'allai droit à Gœthe et à Schiller.

Si j'avais pu douter un instant de la sagesse et de l'infaillibilité de l'Université,

« et si mens non læva fuisset »

j'aurais pu et j'aurais dû, dès ce moment, apprécier à sa juste valeur l'étude des racines et du vocabulaire en général, cet exercice tant préconisé par tous les corps enseignants.

* *
*

En effet, malgré la connaissance parfaite que je croyais avoir acquise des racines de la langue allemande, quoique je fusse capable de les réciter par cœur d'un bout à l'autre, quoique je m'en saturasse tous les matins avant déjeuner : lorsque j'ou-

vris la première page de mon auteur, je n'y reconnus à peu près aucun des mots que j'avais appris, et pourtant la page en était pleine.

Si parfois l'un d'eux me paraissait plus connu et moins étrange que les autres, c'était son sens intime qui m'échappait toujours, que je ne pouvais jamais trouver et surtout jamais préciser : exactement comme quand on se rappelle avoir vu une personne quelque part sans pouvoir se remettre ni son nom ni sa qualité.

* * *

Lorsque mon œil tombait sur un mot français, l'idée représentée par ce mot éclatait pour ainsi dire sous mon regard. Ce mot se transfigurait en je ne sais quoi de vivant : je ne voyais plus les lettres, je ne voyais plus que l'idée.

Chose étrange ! ce phénomène ne voulait pas se produire pour le mot allemand, même quand j'étais parvenu à en déterminer le sens à l'aide du dictionnaire. Ce mot était toujours comme un cadavre couché sur le papier. Son sens n'éclatait jamais sous ma perception. Jamais n'en émanait ni l'idée, ni la vie.

« Tragen », par exemple, n'était qu'un assemblage arbitraire de six lettres, lequel était parfaitement impuissant à révéler pour moi l'effort ou le mouvement particulier qu'il a mission de représenter.

L'heure où je devais me demander la raison de cette différence et chercher l'explication de ce cu-

rieux phénomène était bien éloignée encore: d'autres épreuves étaient nécessaires pour m'ouvrir les yeux.

* *
*

Ainsi donc mon travail sur les racines et les verbes irréguliers semblait avoir été fait en vain. Toutefois je ne pouvais me résoudre à le croire sérieusement.

« C'est un feu qui couve sous la cendre, me disais-je, et qui s'animera peu à peu. Lisons, lisons toujours; traduisons, traduisons sans cesse; chassons, chassons cent fois après le même mot dans le dictionnaire; prenons-le cent fois, relâchons-le cent fois : nous finirons par l'apprivoiser. »

Le premier jour j'avais eu beaucoup de mal à déchiffrer une page, et je n'étais pas sûr de n'avoir pas fait une douzaine de contre-sens. La seconde page m'avait paru tout aussi pénible qne la première. Il y avait déjà huit jours que je tourmentais et brutalisais mon dictionnaire. Dans ces huit jours j'avais à peine expliqué la valeur de huit pages, et la neuvième ne promettait pas d'être moins obscure et moins laborieuse que les précédentes.

* *
*

Je sentis que je n'avançais pas, que je n'arriverais jamais par ce moyen à connaître la langue dans sa totalité, que les mots ne se gravaient pas dans ma mémoire, et que mon travail, cette fois, était bien une toile de Pénélope. La traduction pouvait être un exercice utile et nécessaire pour l'étude du grec et

du latin: elle me paraissait peu pratique et peu fructueuse pour celle des langues vivantes.

Pour la première fois j'osais mettre en question l'efficacité d'un procédé essentiellement classique et universitaire. Je le maintenais encore, il est vrai, pour les langues anciennes; mais je le condamnais résolument pour les langues modernes, et voici les considérations sur lesquelles j'appuyais mon jugement.

* * *

« Pour traduire un volume de 300 pages, il faut bien compter 300 jours, soit une année scolaire ; encore ce travail n'aura-t-il profité qu'à celui qui se sera assujetti à apprendre par cœur les pages du livre, à mesure qu'il les traduit. Or personne n'ignore que le jour où il apprendra la dernière, il en aura oublié au moins 290. D'ailleurs ce livre est loin de contenir toute la langue, tous ses termes et toutes ses formes. »

« Jadis, quand nous avions expliqué un livre d'Hérodote, on nous faisait passer à Thucydide. Or je n'ai jamais éprouvé que l'explication du premier nous facilitât beaucoup l'explication du second. Le même verbe, il est vrai, reparaissait souvent, mais toujours avec un sens différent. Chaque phrase était une énigme qu'il fallait déchiffrer à l'aide du dictionnaire. »

« La traduction n'est pas seulement un procédé lent et pénible : mais elle ne mène à rien et ne peut mener à rien. Supposons que j'aie traduit un vo-

lume entier : il est de toute évidence qne je ne serais en état ni de parler, ni d'entendre parler, ni même de lire couramment un second livre. »

* *
*

Le moyen était donc jugé, bien jugé, jugé pour toujours. Je fermai mon Gœthe et mon Schiller, bien décidé à ne rouvrir ces livres que le jour où je parlerais la langue de leurs auteurs.

Cependant je n'étais pas arrivé à mon but : je le jugeais même plus éloigné que jamais : car la foi commençait à me manquer. Quel procédé nouveau allais-je tenter ? A quel artifice pouvais-je bien recourir ? Car enfin il me fallait apprendre l'allemand ; je voulais apprendre l'allemand. La chose ne pouvait pas être impossible : les petits enfants l'apprenaient bien : les bébés de mon coiffeur le parlaient autour de moi, disant tout ce qu'ils pensaient, comprenant tout ce qu'on disait, répondant à tout ce qu'on leur demandait : et cela sans avoir appris ni grammaire, ni racines, ni verbes irréguliers, et sans avoir jamais fatigué le dictionnaire.

VII

La méthode d'Ollendorf. — L'enchantement. — Trente leçons en dix jours. — Un doute. — Triste aveu du maître. — La duperie.

Je fis une nouvelle visite aux libraires de Hambourg, et leur disant mes malheureuses tenta-

tives, je les suppliai de me livrer le secret des gens qui apprenaient l'allemand ou plutôt qui étaient réellement parvenus à l'apprendre.

On me présenta aussitôt le livre d'Ollendorf ; et on me rendit attentif à ces mots : « cinquante quatrième édition. » Le monde entier étudiait donc dans ce livre ! C'était là assurément, je ne pouvais en douter, que tous les étrangers qui parlaient allemand avaient appris cette langue.

J'achetai la célèbre méthode, je lus attentivement la préface, puis je méditai et pesai quelque temps cette promesse : « l'allemand en 90 leçons. »

* *
*

Trois mois ajoutés aux longues semaines sacrifiées à mes infructueux essais représentaient une durée qui dépassait de beaucoup le temps que j'avais jugé nécessaire pour une première initiation à la langue vulgaire ; et il en résultait un retard fâcheux qui dérangeait mes plans et contrariait tous mes projets d'études universitaires. Je me demandai donc si je ne pourrais pas, grâce à des efforts opiniâtres, accomplir en six semaines un travail qu'un élève ordinaire exécutait en trois mois. C'était une chose à tenter. Je fis trois parts de ma journée, et dans chacune je plaçai une leçon d'Ollendorf.

Il est inutile de dire que le succès récompensa mon zèle, et que chaque jour je vins à bout de ma triple tâche.

Ce que j'aimerais retracer ici, ce sont les impressions que j'éprouvai en passant brusquement des

procédés classiques à ces procédés nouveaux qu'on pourrait appeler « extra-scolaires. »

* * *

1—Au lieu de mots isolés, abstraits comme des logarithmes, tels que les racines ou les verbes irréguliers, et liés entre eux par le rapport purement fortuit de la ressemblance des initiales, Ollendorf produisait des mots enchassés tout prêts dans des phrases, dont le sens par conséquent était précis, et qui avaient pour lien, sinon des rapports logiques, du moins les besoins immédiats de la vie et un usage quotidien :

» Avez-vous un couteau ? — Oui, j'ai un couteau.

» Avez-vous des souliers ? — Oui j'ai des souliers.

* * *

2 — La grammaire, au lieu de se présenter comme une masse indigeste d'abstractions, de théories plus ou moins obscures, de règles et d'exceptions régissant à priori et des hauteurs d'un livre spécial une matière inconnue de l'élève, se dissimulait sous la forme aimable de conseils donnés au fur et à mesure qu'on en avait besoin, passant immédiatement dans la pratique, s'incarnant dans des faits réels et dans des locutions usuelles auxquelles on a à recourir cent fois le jour.

* * *

3 — Ce n'était plus par la langue littéraire, figurée des auteurs classiques que l'élève était forcé de débuter. C'était l'expression de la vie de tous les jours; c'était l'expression des phénomènes les plus vul-

gaires qu'Ollendorf nous livrait ou prétendait nous livrer, et cela par doses ayant l'air d'être calculées d'après la mesure d'un effort partiel de l'esprit.

Ce linguiste donnait pour fondement à son édifice le monde réel, objectif : le monde des faits, et non celui des idées pures et des abstractions. Avec lui on ne commençait plus par le faîte comme nous avions fait pour le grec et le latin, au collége, où le langage métaphorique était presque exclusivement cultivé et le seul véritablement en honneur.

* *
*

4—Le même mot reparaissait indéfiniment : surgissant brusquement, inopinément, à propos de rien, et domptant par sa fréquence l'œil à la fois et l'oreille. Ce désordre, ce décousu me semblait tout-à-fait conforme au train ordinaire de la vie.

La méthode d'Ollendorf était décidément calquée sur la nature : c'était bien une méthode naturelle. Comme telle, elle ne pouvait manquer de conduire au but où arrivait si vite et si aisément l'enfant lui-même, dont elle semblait avoir copié le procédé infaillible.

* *
*

Tant d'avantages m'expliquaient parfaitement la faveur dont jouissait la méthode nouvelle et la vogue qui en enlevait jusqu'à vingt éditions par an.

Après les arides procédés classiques et la fatigue intellectuelle qui en résulte, le livre d'Ollendorf s'ouvrait, devant ceux qui avaient encore le courage d'étudier des langues, comme un délicieux oasis,

où l'on retrouvait enfin des êtres réellement vivants au lieu des fantômes sempiternellement et odieusement abstraits des solitudes classiques.

Je ne trouvais à objecter au livre qu'une seule chose :« son exiguité .»Mes échecs répétés m'avaient rendu méfiant. Son poids me semblait, à vue d'œil, trop léger pour égaler celui d'un idiome complet; son volume me paraissait trop étroit pour contenir toute la matière d'une langue humaine. Mais la promesse de l'auteur était formelle et formellement écrite dans l'avis au lecteur. Cette promesse avait été répétée, rééditée 54 fois en 54 éditions. Avais-je le droit de suspecter une parole dont personne jusque-là n'avait publiquement contesté la véracité?

* *
*

Je m'abandonnai donc avec confiance à mon nouvel esquif, filant régulièrement mes trois nœuds par jour.

Après un effort ininterrompu, après une lutte sans merci de deux semaines, j'avais conquis et bien conquis la moitié du livre, apprenant à fond chaque exercice, le répétant, le copiant, l'écrivant de tête, l'élaborant, le traitant de toutes les manières imaginables.

Pendant ce temps je m'étais sévèrement interdit à moi-même tout essai de conversation avec mes hôtes. Pour construire comme pour comprendre une phrase, je me disais qu'il fallait préalablement en posséder tous les éléments. Un seul terme inconnu suffisait pour la rendre soit impossible soit incom-

préhensible. Or je ne voulais pas m'exposer à un échec qui aurait pu affecter et amoindrir mon courage. Je ne me croyais pas encore assez sûr pour oser porter un défi au doute lui-même.

Après la quarante cinquième leçon, je fus pris d'une forte tentation d'aller assister à un cours de l'Académie. Mais la crainte d'une nouvelle déception, qui risquait de paralyser mes forces, me retint. Quand j'aurai fini, me dis-je à moi-même, je me paierai ce plaisir. Encore une semaine et puis une autre. Patience jusque-là, et courage...

* *
*

La troisième semaine passa, puis la quatrième. Je possédais tout le livre d'Ollendorf. Savais-je l'allemand ?— Peut-être... mais, en vérité, je n'en avais pas conscience.

Dès la troisième semaine, des doutes m'avaient assailli, que je repoussais comme des suggestions du Malin. Plus je m'approchais de la fin du livre, plus ils s'élevaient nombreux et importuns, me montrant des milliers de formes et de mots oubliés ou volontairement omis par l'auteur.

Ils devinrent terribles, quand, au pied d'une des dernières pages, je dus lire une note où le maître, prenant pour ainsi dire à part chacun de ses disciples, leur avouait en confidence que l'œuvre n'était qu'ébauchée, et l'invitait à inventer et à construire par lui-même des exercices analogues aux siens, lui assurant qu'il était désormais en état de les composer.

Jusque-là j'avais cru candidement le maître sur parole. Le croire plus loin m'était impossible. Je me déclarai absolument incompétent pour ce qu'il appelait l'achèvement de l'entreprise. — Je traitai d'insolent le linguiste qui m'engageait à m'enseigner à moi-même une langue que je ne connaissais pas. Sans aller en demander la preuve et la démonstration à l'Académie, je compris que j'avais été leurré une fois de plus.

* * *

En effet, parler était pour moi tout aussi difficile ou plutôt tout aussi impossible qu'un mois auparavant, et les conversations dans le salon du coiffeur ne me paraissaient pas moins impénétrables qu'à l'époque de mon arrivée. Les verbes surtout me faisaient défaut partout, et les plus essentiels.

Ne m'étant représenté tout le long du livre que des mots écrits; n'ayant au fond traduit aucune de mes perceptions ou conceptions propres, quand je voulais exprimer l'une d'elles, tous les mots appris par cœur s'enfuyaient, et je me trouvais parfaitement au supplice de Tantale : et cela sans pouvoir me rendre compte des fautes qui me valaient ce châtiment.

* * *

Ce qui avait séduit mon inexpérience dans le procédé d'Ollendorf, c'était surtout son contraste avec les procédés classiques, et la critique méritée dont il les frappait indirectement. Je ne devais découvrir que beaucoup plus tard les prodigieux erre-

ments de l'art pédagogique qui avait présidé à cette malheureuse compilation de mots.

Pour le moment, toute l'averse fut pour le libraire qui m'avait vanté et vendu la drogue. D'abord il se retrancha derrière la formule connue: « c'est pourtant là ce que tout le monde achète »; puis se ravisant, il tira des rayons deux nouveaux livres, et jeta devant moi Robertson et Jacotot. J'emportai pieusement ces deux nouveaux maîtres.

VIII

Jacotot et Robertson. — Le désordre et l'arbitraire érigés en Principes. — Course folle. — Le vocabulaire systématique de Plœtz.

« Tout est dans tout » — disait Jacotot . . .

Cette fois, au lieu de m'en remettre aveuglément à la bonne foi de mon guide, je résolus d'examiner, de scruter attentivement ses voies et moyens ; de préjuger, si possible, le point d'arrivée par le point de départ ; de lire la dernière leçon à travers la première.

* *
*

Ollendorf procédait par bonds désordonnés, par sauts et soubresauts. Son principe était le désordre, un désordre intentionnel, systématique. Sa logique consistait à se moquer de la logique. En cela il pensait être d'accord avec la nature. Je l'avais cru moi-même de prime abord, et d'autres que moi l'avaient

cru, puisque le livre était à sa cinquante quatrième édition.

Jacotot au contraire, faisant jouer au gré de ses fantaisies les ressorts divers de l'association des idées, enchaînait le mot au mot, la perception à la perception, la pensée à la pensée, la proposition à la proposition, toute chose à toute chose. Du gland il allait au chêne, du chêne à la hache du charpentier, de la hache au navire, du navire à la mer, de la mer aux nuages ; des nuages il redescendait dans la plaine pour aller aux laboureurs, aux moissons, aux moulins aux rivières, etc. . .

Tout était dans tout, et tous les chemins allaient à Rome. Il jetait la base de l'enseignement qui devait nous revenir plus tard de l'Allemagne, sous le nom de « leçons de choses », cet objet d'engouement de la pédagogie actuelle.

* *
*

Rien donc ne paraissait plus contradictoire que ces deux systèmes. Lequel était le meilleur ? Car il fallait choisir.

Après une longue méditation, je crus m'apercevoir que les deux procédés, en apparence si opposés, se touchaient par un point; et que ce point était un vice et un vice fondamental, qui enlevait à l'un comme à l'autre le droit de s'appeler « Méthode ».

Tous deux reposaient sur « l'arbitraire », et un arbitraire effrayant. En effet, si Ollendorf ne pouvait pas dire au juste pourquoi du couteau il sautait à la botte de l'Anglais ou de l'Espagnol plutôt

qu'au dos de l'éléphant ou à la planète Saturne ; pourquoi il admettait le verbe « danser » et refusait accès au verbe « s'abstenir ». — De son côté, Jacotot eût été fort embarrassé d'expliquer pourquoi, au lieu d'aller du gland au navire, il n'allait pas aux plafonds du Louvre ou bien au clocher de Notre-Dame.

* *
*

Quoique ce dernier système me parût au fond supérieur au premier, je sentais que me livrer à Jacotot, c'était m'embarquer sur un vaisseau sans boussole et dépourvu de gouvernail. J'avais mille chances contre une de ne jamais toucher le port, d'errer sempiternellement sur un océan sans limites pour entendre à la fin le nouveau pilote me crier comme le premier : « tâche de trouver ton chemin toi-même ».

Ce premier vice m'en laissa entrevoir une foule d'autres.

Je pesai d'ailleurs le volume, et je le trouvai aussi léger que celui d'Ollendorf. Je feuilletai ses 120 ou 160 leçons, et je jugeai que ce cadre était décidément beaucoup trop petit pour contenir le langage humain, dont je commençais à pressentir et la masse imposante et l'infinitude des détails.

Je fermai le livre et j'ouvris Robertson.

* *
*

Je le trouvai occupé à disséquer, je crois, une page de Gil Blas, pirouettant de cent manières diverses sur chaque mot, tournant et retournant à l'infini

chaque proposition, posant des questions et donnant des réponses souvent plus qu'extravagantes, puis finalement invitant le lecteur à travailler comme lui, et à créer par ses seules forces, et toujours aux dépens de la même matière, un chapitre aussi étendu que celui du maître.

Un seul alinéa de Gil Blas finissait ainsi par se développer en un gros volume.

Evidemment pour Robertson comme pour Jacotot « tout était dans tout ». Leurs procédés ne différaient qu'en ceci : Jacotot s'appliquait plus particulièrement à faire sortir le substantif du substantif, négligeant volontiers le verbe comme plus rebelle à sa dialectique ; — Robertson, au contraire, s'évertuait à faire sortir la proposition de la proposition, par conséquent le verbe du verbe. Il y parvenait en procédant par questions et réponses, c'est-à-dire en recourant à ce qu'il appelle la « Méthode Socratique ».

* * *

Je posai dès lors à Robertson deux questions :

1 — Combien approximativement faudrait-il développer de cette manière de pages de Gil Blas pour être sûr d'avoir recueilli et consigné toutes les formes et tous les termes de la langue allemande, de la langue vulgaire s'entend ?

2 — Ce recueil une fois composé, combien de temps faudrait-il le relire et le réciter pour m'en assimiler pleinement le contenu, c'est-à-dire pour être en état, étant donnée une conception non plus de Lesage ou de Fénélon, mais de moi-même, d'en

trouver instantanément, intuitivement l'expression exacte, l'expression adéquate ?

J'eus beau feuilleter le livre et le feuilleter encore, je n'y trouvai de réponse ni à l'une ni à l'autre de ces questions. Je condamnai donc le procédé Robertson au même titre que le procédé Jacotot, et en étayant mon jugement des mêmes considérants.

* *
*

Un livre régnait à cette époque dans toutes les écoles allemandes, livre particulièrement destiné à l'étude du français. C'était le « vocabulaire systématique « de Plœtz. Les deux langues y marchaient de pair. S'il était bon pour l'une, il devait l'être pour l'autre. Plœtz enseignait alors avec un grand succès notre langue au « gymnase français » de Berlin.

Je ne sais pourquoi aucun libraire n'eut l'idée de m'offrir son livre. Ce ne fut que beaucoup plus tard, et lorsque je n'en avais plus besoin, qu'il tomba sous mes yeux. Je devais avoir d'ailleurs l'avantage de beaucoup connaître l'auteur, et de m'entretenir avec lui sur les mérites et les défauts de son ouvrage.

* *
*

A mon jugement, il ne manquait au « vocabulaire systématique », pour être une méthode véritable, que ce qui manquait à la statue de Pygmalion pour être Galathée, à savoir: la vie. C'est beaucoup, dira-t-on peut-être. Il n'en est pas moins vrai que Plœtz était sur le vrai chemin. S'il avait consenti à étudier l'enfant, puis à remanier son livre sur le modèle du procédé encore inédit de la nature, au lieu de le

laisser à l'état de sèche et abstraite catégorie, de nomenclature incomplète et toujours plus ou moins arbitraire, la « Méthode naturelle » serait construite depuis vingt-cinq ans.

Il ne l'a pas tenté: il n'avait pas l'idée...

* * *

Le livre a fait la fortune de l'auteur sans produire le résultat cherché par lui. La meilleure critique de ce premier ouvrage est le travail ultérieur de Plœtz lui-même. Le « vocabulaire » se trouvant toujours impuissant à donner à l'éléve la connaissance et l'usage de la langue étudiée, l'auteur, pour suppléer à l'insuffisance de son œuvre, a dû recourir à la composition d'une série indéfinie de dialogues, de thèmes et d'exercices analogues aux essais d'Ollendorf et de Robertson.

Supposons qu'une bonne fortune eût mis entre mes mains ce nouvel instrument plus parfait sans conteste qu'aucun des précédents, aurais-je su en tirer meilleur parti que l'auteur lui-même? Evidemment non. J'ai donc peu à regretter de ne pas avoir connu plus tôt le « vocabulaire systématique ».

IX

L'Université de Berlin. — Commerce avec les Etudiants. — Infructueuse audition des Cours.

Comme le malade qui se sent à bout de forces demande à changer de lieu et d'air, j'éprouvai un besoin immense de changer de place. Je quittai

Hambourg, séjour de malheur, témoin de tant de défaites, pour aller à Berlin.

Mon premier soin fut de faire connaissance avec les personnes auxquelles j'étais recommandé, et de m'enquérir auprès d'elles des ressources scientifiques que pouvaient m'offrir les écoles de la capitale. Presque tout le monde parlait et aimait à parler le français, et j'étais sans cesse à me demander où et comment ces gens avaient appris cette langue.

Chacun m'engageait à fréquenter le plus possible les étudiants, m'affirmant que c'était le moyen le plus court et le plus sûr d'arriver à entendre et à parler l'allemand, premier but pour moi à atteindre.

* *
*

Me faire agréer par les sociétés d'étudiants était chose facile. On aimait beaucoup les Français à cette époque. On les fêtait, on les choyait partout. Mais ce qui était plus difficile, c'était d'amener un de ces jeunes gens à converser en allemand avec un Français. Je m'aperçus bientôt que la plupart recherchaient ma société dans le but intéressé de s'exercer à parler français.

Au commencement je me laissai faire. J'avais parlé si longtemps tout seul à Hambourg! Mais je ne tardai pas à réagir contre cet abus ; et me rappelant moi-même à mon devoir, je m'interdis toute parole française. Visites et amis diminuèrent aussitôt. . . . J'ai compris depuis combien mes conversations allemandes d'alors étaient propres à produire cet effet.

* *
*

Il me fallait remplacer par quelque chose les colloques et entretiens des étudiants, qui me paraissaient d'ailleurs peu profitables. Je résolus d'assister jusqu'à nouvel ordre aux cours de l'Université, et cela obstinément du matin jusqu'au soir. Je voulais voir, si mon oreille ne finirait pas par se faire aux sons des mots allemands et à l'accent des phrases, et si, comme l'enfant, à force de tendre l'esprit et l'ouïe, je ne parviendrais pas à pénétrer intuitivement le sens des expressions du professeur.

Je persévérai huit jours à écouter ainsi, sans en comprendre un mot, des discours qui avaient l'air de former un son continu, et qui, s'ils avaient été écrits, auraient donné un mot unique sur une ligne unique longue de trois quarts d'heure.

En d'autres termes, le huitième jour comme le premier je ne distinguais ni les mots, ni les phrases, ni les périodes du maître. J'avais regardé, sept et huit heures par jour, des mâchoires se lever et s'abaisser alternativement, et c'était tout.

Un résultat aussi négatif me démontrait que ce nouveau moyen n'en était pas un, et que je pourrais fréquenter mille ans une Université allemande dans ces conditions, sans apprendre un seul mot d'allemand.

* * *

Que faire alors? N'avais-je pas tout essayé? Le Français était-il donc réellemment un être incapable d'apprendre une autre langue que la sienne? Pourtant je voyais de simples ouvriers venus de

France longtemps après moi, lesquels comprenaient tout, parlaient de tout et avec les premiers venus. A quoi pouvait tenir une pareille impuissance chez un jeune professeur doué d'une forte mémoire et d'une volonté peut-être plus forte encore ?

X

Une résolution héroïque. — L'étude du Dictionnaire. — Lutte et victoire. — Troisième déception. — Un acharnement impuissant.

Il restait un dernier moyen, mais si étrange si extraordinaire, si insolite, je dirais si héroïque, que je n'osais me le proposer à moi-même.

Ce moyen suprême consistait à apprendre le dictionnaire par cœur.

« Mon oreille, me disais-je, n'est pas suffisamment familiarisée — d'abord avec les terminaisons — ensuite avec le corps des mots, c'est-à-dire cette partie, d'où doit éclater et jaillir instantanément l'idée. »

« Or une étude résolue et persévérante du dictionnaire produirait évidemment ce double résultat. En effet, la même terminaison comme aussi la même racine frappant des milliers et milliers de fois mon œil, mon oreille et mon esprit, le sens intime de cette terminaison et de cette racine, l'idée cachée dans ces deux éléments du langage finirait par éclater avec le son lui-même et par se substituer pour ainsi dire à lui. »

* * *

« Donc si je pouvais m'assimiler le dictionnaire entier, c'est-à-dire les trente mille mots qu'il contient, il était de toute évidence que, chaque terme étant désormais ponr moi non plus un son mais une idée, je pourrais suivre et comprendre toutes les conversations, lire tous les livres, et, grâce à ce double exercice, parvenir en très-peu de temps à parler moi-même couramment. »

« Mais apprendre le dictionnaire, ajoutais-je aussitôt, quelle extravagance! A qui pareille idée vint-elle jamais? C'était absurde premièrement, et puis irréalisable. Il devait y avoir un autre moyen d'arriver au même but. L'enfant n'apprenait point de dictionnaire, et en supposant que ce moyen désespéré dût me réussir, ce n'était pas là une méthode qu'on pût jamais recommander à quelqu'un. S'il n'en existait pas d'autre, personne assurément n'entreprendrait d'étudier l'allemand. »

Telles étaient les réflexions et objections par lesquelles je combattais moi-même ma bizarre conception.

* *
*

A la longue l'esprit humain se familiarise avec les situations et les résolutions qui d'abord se présentent à lui comme impossibles et qui lui répugnent le plus. Cherchant une nouvelle voie et n'en trouvant point, je me rabattais naturellement sur mon dictionnaire et revenais malgré moi à mon dernier thème.

« C'est bien vrai, me disais-je, l'enfant apprend à

parler sans ouvrir le dictionnaire : mais aussi il se trouve dans d'autres conditions que moi, dans des conditions extrêmement favorables où je ne puis plus me replacer, et que je suis impuissant à rétablir. En outre, il a devant lui un temps indéfini dont je ne puis disposer. Les heures coulent lentement pour lui, mais pour moi le jour dévore le jour, le mois chevauche sur le mois. »

« Coûte que coûte, il me faut avancer. Force m'est de recourir comme Alexandre à un remède aussi violent qu'on voudra, mais dont l'effet soit prompt. »

* *
*

Ma volonté commençait à chanceler. D'un jour sur l'autre le dictionnaire gagnait du terrain. Ma raison se laissait entamer elle-même et passait tout doucement à l'ennemi. Le coup de grâce fut donné par une considération subite et un argument qui me parut péremptoire. Je me dis :

« Apprendre le dictionnaire, n'est-ce pas au fond le travail qu'on s'impose pour étudier les langues classiques ? N'est-ce pas exécuter d'un coup, par un effort continu, un effort herculéen, ce que l'on est censé accomplir au collége petit à petit dans l'espace de neuf ans, c'est-à-dire par 9 fois 360 efforts partiels ? N'oblige-t-on pas l'élève à cueillir les mots de ces langues un à un, pendant 9 ou 10 ans, dans le dictionnaire ? »

« Que si on les lui fait chercher au lieu de les lui offrir directement et de les lui servir de main à main, c'est apparemment qu'on estime cette re-

cherche elle-même avantageuse et profitable pour lui. En effet, tenir ainsi une expression dans sa mémoire pendant le temps qu'exige sa recherche, sa détermination, son organisation, son application à une pensée donnée, n'est-ce pas la soumettre à une sorte d'incubation tout-à-fait propre à faire éclore et à fixer cette expression dans l'esprit ? »

* *
*

Je rebroussais donc chemin vers l'enseignement classique, et après avoir fait amende honorable, je rentrais en grâce avec lui : j'exaltais, je glorifiais son principe ou son procédé fondamental.

Le désespoir avait ménagé entre la routine et mon esprit une réconciliation pleine et entière, et sans me demander si les 9 fois 360 efforts étaient toujours couronnés de succès, je m'écriai :

« Il n'y a au monde qu'une sagesse, celle qui m'a élevé : la sagesse universitaire ! »

« J'étudierai le dictionnaire comme on le fait au collége, comme le veut l'Université. Seulement je l'étudierai d'une haleine, ce à quoi applaudiraient certainement les maîtres qui me vantaient jadis les racines grecques. »

« La fréquence de la répétition, une répétition au besoin quotidienne, suppléera, et avec avantage, à l'incubation occasionnée par le maniement du vocabulaire. »

* *
*

Là-dessus j'appréhendai mon dictionnaire ; je le pesai et repesai dans mes mains ; je comptai les

pages et les mots contenus dans une page, puis je fis la multiplication.

« Trois cents pages, me dis-je, et trente mille mots ! »

« Si cela peut s'apprendre, si ce travail est faisable, il faut qu'il soit accompli d'ici un mois. Car nul ne peut se flatter de retenir longtemps une masse pareille apprise dans ces conditions. La matière nouvelle aura vite couvert ou oblitéré l'ancienne. D'ailleurs il faut tenir compte de la fatigue. Trente jours de travail surhumain est une tâche qu'un homme de mon âge et de ma constitution peut à la rigueur entreprendre ; mais il ne faut abuser de rien, et cet effort ne saurait se prolonger indéfiniment. »

« Donc 300 pages en 30 jours : soit 10 pages par jour. Puis-je le faire ? Et si je le fais aujourd'hui, pourrai-je le faire demain, après demain, dix jours de suite, vingt jours de suite ? »

« Essayons... »

* * *

Le lendemain à six heures du matin j'ouvrais mon dictionnaire, et à midi j'avais accompli ma première tâche. C'était de bon augure ; mais je n'osais encore préjuger le résultat final.

Pour prévenir toute cause de découragement, pour éviter tout heurt fâcheux du dehors, je crus prudent de recourir aux mesures à l'abri desquelles j'avais pu étudier intégralement mes racines d'abord et puis les leçons d'Ollendorf. Je me mis et me déclarai en quarantaine, et je m'interdis toute

sortie et tout dialogue qui n'étaient pas d'une nécessité absolue. Je plaçai ma récompense au bout du mois, la plus belle des récompenses : → une leçon de philosophie comprise enfin à l'Université !...

* *
*

Le second jour, nouveau combat : et à midi la victoire ! Et dans la relevée j'eus le temps de revoir à loisir le champ de bataille de la veille...

Le huitiéme jour je remportais mon huitième triomphe... Encore trois efforts pareils et la langue allemande était domptée.

La lutte d'une deuxième semaine mit en mon pouvoir le second quart du vocabulaire. Quinze mille mots étaient dans ma mémoire.

Reculer était désormais impossible. Mon courage était exalté ; ma confiance dans un prochain succès était absolue : mon bonheur était complet.

* *
*

Allais-je rompre pour un moment ma quarantaine, et aller écouter une leçon, une seule leçon à l'Université ? Je résistai bravement à la tentation, et persévérai dans ma première résolution, voulant absolument me ménager entière la surprise de la fin du mois.

La troisième semaine me donna le troisième quart du vocabulaire ; le trentième jour je tournais la page 314, la dernière ; et plus triomphant que César, je m'écriais :

« vici ! »

Le soir même j'allais chercher ma couronne à l'Université : une couronne certes bien méritée.

* *
*

Pour comprendre ce qui m'arriva, il faut avoir approfondi, comme j'ai pu le faire depuis, la question du langage, et avoir déterminé les conditions véritables dans lesquelles l'homme, enfant ou adulte, doit être placé pour pouvoir s'assimiler une langue quelconque.

« Je ne compris pas un mot... pas un seul mot ! »

* *
*

Celui-là ne voudra pas me croire qui a gardé le culte des procédés classiques, qui n'a étudié que le grec et le latin (je ne dis pas appris), et chez qui la foi en la vertu du dictionnaire s'est ancrée par une pratique de dix, vingt ou trente années.

Il ne croira jamais que, possédant tous les éléments d'une langue depuis le premier jusqu'au dernier, je ne possédasse pas cette langue elle-même, du moins suffisamment pour la comprendre parlée ou écrite. Il aimera mieux nier que j'aie été véritablement en possession de la grammaire et du vocabulaire.

* *
*

Celui-là ne me croira pas davantage, qui, ayant étudié une langue vivante, n'a pas eu l'idée de lui appliquer exclusivement les procédés classiques, et qui, faisant fi de cette logique inflexible qui me fit pousser les préceptes de l'Ecole jusqu'à leurs extrêmes conséquences, eut le bon esprit de

s'abandonner mollement au libre et simple cours des choses et d'apprendre comme l'enfant apprend:

« en jouant et en riant. »

Il ne croira pas qu'un livre fait tout exprès pour aider à l'étude des langues puisse être un obstacle à l'étude de ces langues.

* *
*

Je ne le croirais pas moi-même certainement, si je n'en avais fait l'expérience tout au long.

Et cependant je le répète :

« Je ne compris pas un mot, pas un seul mot ! »

Et je ne permets à personne de suspecter la sincérité de cette affirmation :

« pas un mot... pas un seul mot ! »

* *
*

Ne pouvant me résoudre à admettre un pareil résultat, je retournai le lendemain, le surlendemain, tous les jours, écouter les professeurs que je jugeais les plus clairs et les plus intéressants, ceux qui semblaient le plus goûtés de la jeunesse. Mais leurs discours restèrent pour moi aussi impénétrables, aussi étranges que l'avaient été les premiers que j'avais écoutés à Hambourg.

Si je ne pouvais entendre, peut-être du moins pouvais-je lire ?

Je recherchai mon Gœthe et mon Schiller; mais l'essai ne fut guère plus heureux qu'il ne l'avait été à Hambourg après l'étude des racines. Il me fallut une demi-journée pour déchiffrer deux ou trois

pages, et je n'étais pas sûr d'avoir trouvé le sens de toutes les phrases.

* *
*

Qu'on ne s'étonne pas de ce double insuccès : je démontrerai plus loin qu'il devait en advenir ainsi ; et j'espère mettre à nu les vraies causes de cette impuissance obstinée.

Qu'il me soit seulement permis d'avancer ici que cette impuissance était due non à une incapacité native ou « nationale » de celui qui écrit ces lignes, mais uniquement au procédé appliqué par lui et dont il s'apprête à faire le procès.

Depuis lors on m'a « reproché » quelquefois d'avoir ce qu'on appelle « le don des langues ». Si je ne l'avais pas, je l'ai peut-être acquis.

Six mois après la lutte dont je viens d'esquisser les premières péripéties, je ne demandais plus que quatre mois pour apprendre une langue, et j'en apprenais réellement plusieurs de suite, celles qui m'étaient utiles : mais en suivant un tout autre procédé, et comme bien l'on pense, « sans plus apprendre par cœur le dictionnaire. »

* *
*

Un de mes professeurs d'Université inscrivait un jour ce jugement en marge d'une dissertation que je lui avais soumise : « Faculté de suivre longtemps et loin une même idée. »

Le récit qui précède prouve que cette faculté, qui exclut plus ou moins une certaine mobilité d'esprit parfois très-nécessaire, n'est pas toujours

une qualité, surtout une qualité pratique. La suite va démontrer que je me ressemblais encore l'année où j'étais aux prises avec l'allemand.

Le procédé suivi par moi était défectueux. La preuve en était là visible et palpable. Un autre que moi eût été convaincu de son erreur, et maudissant son dictionnaire, l'eût jeté au feu avec les racines du Révérend Père. Moi, je m'obstinai à croire que j'étais dans le vrai chemin, et qu'il n'y en avait ni de plus court ni de meilleur. De là ce nouveau raisonnement puis cette nouvelle résolution :

* *
*

« J'ai appris le dictionnaire, mais je ne le possède pas. J'ai pu le posséder passagèrement et partiellement dix pages par dix pages, mais non d'une manière constante et dans sa totalité. Cela seul explique mon insuccès, et m'indique en même temps le moyen de remédier à la chose. »

« Il me faut rapprendre le dictionnaire, et il me faut le rapprendre de manière que ce qui a été appris hier et aujourd'hui soit répété demain : et ainsi de suite jusqu'à la tâche du trentième jour, laquelle portera sur le vocabulaire entier. De cette façon, ce vocabulaire deviendra une partie de moi-même, et cette fois je pourrai affirmer hardiment que je possède en vérité la langue allemande. »

Je recommençai donc mon travail sur ce nouveau plan, et je m'aperçus en effet que j'avais beaucoup oublié. Cette découverte me fit presque plaisir : elle

confirmait mon jugement et justifiait mes nouvelles mesures.

* *
*

Je ferai grâce au lecteur de mes luttes ultérieures. Je dirai seulement que ma volonté triompha de tous les obstacles, et que, au bout de quinze jours j'avais rappris la plus grande partie du dictionnaire.

Je le possédais à tel point que je pouvais le repasser tout entier en deux heures, et par suite m'en saturer chaque matin. D'un coup d'œil j'embrassais les quatre-vingts mots de chaque colonne et les traduisais mentalement avec la rapidité du regard lui-même.

Il faut ajouter que j'allais tous les jours passer quelques heures à l'Université, mais que mon espoir d'arriver à comprendre la parole des professeurs fut toujours et toujours déçu, déçu jusqu'à la fin.

* *
*

Hélas ! je puis le dire maintenant : cela tenait à une toute petite erreur : je m'étais simplement trompé d'organe. L'organe du langage — demandez-le à l'enfant — ce n'est pas l'œil, c'est l'oreille. L'œil est fait pour les couleurs et non pour les sons et les paroles. Or tout ce que j'avais appris jusque-là, je l'avais appris avec l'œil. Le mot était dans mon œil et point dans mon oreille. Le fait exprimé par lui n'avait point pénétré, ne s'était point gravé dans ma substance intellectuelle, n'avait point été reçu par ma faculté représentative. Voilà pourquoi

j'étais sourd tout en entendant, et sourd et muet tout en pouvant parler.

Insensé? j'avais étudié par l'œil et je voulais comprendre par l'oreille. Je m'étais appliqué à me représenter des caractères d'imprimerie au lieu de me représenter des faits réels et des idées vivantes. J'avais fatigué mes bras pour me fortifier les jambes. Dans un chapitre ultérieur j'exposerai les conséquences de cette funeste méprise ou plutôt de ce vice fondamental des procédés classiques.

* * *

Cette tension permanente et contre nature de l'organe de la vue, cette précipitation forcée de l'acte visuel produisit ce qu'elle devait produire : une maladie. L'œil gauche d'abord fut attaqué et refusa son service, l'œil droit ensuite; et le médecin me condamna à rester aveugle pendant un mois.

J'eus tout le temps d'oublier mon vocabulaire, lequel résidait, comme je viens de le dire, essentiellement dans mon œil. Or pour les paroles cet organe est dépourvu de mémoire, n'ayant pas ce qu'il faut pour les « retenir ».

* * *

Sitôt que j'eus recouvré la vue, j'ouvris mon dictionnaire, et pour la troisième fois j'en fit passer le contenu dans mon œil. Après quoi ma fougue se modéra. Le moyen en effet de suivre plus longtemps et plus loin, je ne dirai pas mon idée, mais le procédé adopté par moi?

Il convenait pourtant de ne pas laisser périr la

semence répandue au prix de tant d'efforts. Je convins avec moi-même de réciter par jour seulement un septième du dictionnaire, de manière à le revoir tout entier au moins une fois la semaine. Et puisque les choses ne voulaient pas aller autrement, j'attendis patiemmemt que le temps fît fructifier mes labeurs.

* *
*

J'avais été mis en rapport avec des esprits aussi éminents que distingués. Je donnai à leur fréquentation les moments que je pouvais dérober à mes racines, à ma grammaire, à mon vocabulaire, à mes auteurs et aux leçons toujours « incomprises » de l'Université.

J'arrivai ainsi au printemps et du printemps aux vacances.

Les beaux jours et le soleil d'été m'apportèrent l'image du pays. Je résolus de revoir le sol natal, et je partis avec l'idée bien arrêtée de revenir à Berlin, à la rentrée des classes, poursuivre l'œuvre commencée.

* *
*

XI

Un enfant de trois ans. — Développement du langage à l'école de la Nature. — Nouveau point de Départ. — Observation de l'enfant. — Un fil conducteur. — Le spectacle d'un moulin. — La digestion intellectuelle. — Le Dire et le Faire. — Le jeu. — Un éclair.

En quittant ma famille, dix mois auparavant, j'avais embrassé un mien petit neveu, enfant de deux ans et demi, qui commençait à courir mais qui ne savait pas encore parler.

Quand je rentrai, il se mit à causer avec moi de toutes choses, comme un petit homme. Quoique je fusse de nouveau en France, la question du langage, on doit bien le supposer, était ma préoccupation constante, et devait rester telle jusqu'à ce que j'eusse triomphé de cet obstacle. J'y rapportais tout ce que je voyais et tout ce que j'entendais.

* *
*

Cette langue vivante et bien réelle au pouvoir d'un si petit être, maniée avec tant d'aisance, appliquée à toute chose avec tant de sûreté, tant de précision et tant d'à-propos: ce phénomène-là ne pouvait pas ne pas me frapper. Il me fut impossible de ne pas établir immédiatement une comparaison entre lui et moi, entre son procédé et le mien.

« Comment! me dis-je, cet enfant et moi avons

étudié ou plutôt travaillé le même temps chacun une langue. Lui, en jouant autour de sa mère, en courant après les fleurs, les papillons et les oiseaux, sans fatigue, sans effort apparent, sans même avoir conscience de son travail, est parvenu à dire tout ce qu'il pense, à exprimer tout ce qu'il voit, à comprendre tout ce qu'il entend; et quand il a commencé son œuvre, son intelligence n'était encore qu'un « devenir », une lueur, une espérance. — Et moi, versé dans les sciences, versé dans les lettres, versé dans la philosophie, armé d'une volonté puissante, doué d'une mémoire exercée, guidé par une raison éclairée, muni enfin de livres et de tous les secours de la science, je ne suis arrivé à rien... à rien ! »

« Comme je serais heureux, si je pouvais parler allemand comme ce petit enfant parle français ; si je pouvais exprimer en allemand tel fait simple qu'il débite présentement dans sa langue si naturellement, si instantanément, si spontanément, si immédiatement, et sans chercher ni mots, ni règles pour construire sa phrase ! »

* *
*

Un doute accompagné d'une sourde colère monta dans mon esprit.

« La linguistique de l'Ecole, m'écriai-je, m'a trompé, m'a dévoyé, m'a égaré. La méthode classique, celle de la grammaire, du dictionnaire et de la traduction est une duperie, rien qu'une duperie. »

« La nature connaît et applique une autre méthode. Celle-là est infaillible : c'est un fait indéniable, indiscutable. Et avec cette méthode tous les enfants sont également aptes à apprendre les langues. Tous n'apprennent-ils pas leur langue maternelle, et cela, dans un temps sensiblement le même ? Jacotot avait-il tort, lorsqu'il proclamait l'égalité des intelligences ? Quant au langage du moins, son assertion était fondée. A l'école de la nature, cette égalité est bien réelle. Où est l'enfant né dans des conditions normales dont la nature ait désespéré, et qu'elle ait déclaré incapable d'apprendre sa langue maternelle et de la parler au plus tard à quatre ans ? »

* * *

« Facile la critique mais difficile l'art, » dit le proverbe.

Je savais mon procédé essentiellement défectueux. Mais pourquoi ? Mais en quoi ? J'avais jugé l'arbre à son fruit, non encore d'après sa nature intime, non encore en lui-même.

Pour voir une chose il faut l'éclairer. On ne distingue bien l'erreur qu'à la lumière de la vérité. Pour juger mon procédé d'alors, comme on dit, en connaissance de cause, il me fallait un point d'appui, c'est-à-dire un terme de comparaison. Ce terme de comparaison, c'était un procédé meilleur : soit la méthode de la nature.

Laissant donc de côté le système classique, je me dis à part moi;

« Pour surprendre le secret de la nature, il faut observer cet enfant. »

* *
*

A vrai dire, je m'étais trompé tant de fois depuis un an, et le travail de la nature m'apparaissait si confus, si complexe, si embrouillé, si désordonné, si décousu, si arbitraire enfin, que je désespérais de rien découvrir. Y avait-t-il même quelque chose à découvrir ? Et pourquoi n'était-ce pas déjà découvert ?

Je ne me faisais donc aucune illusion. Toutefois, j'avais mis dans ma main, à tout hasard, un fil conducteur. Si frêle, si lâche, si mollement fixé, si mal assuré qu'il fût, j'eus soin de ne jamais m'en dessaisir. Il devait me guider à travers ce noir labyrinthe de buts et de moyens, de causes et d'effets où je m'engageais témérairement, — et finalement m'aider à en sortir avec honneur et après avoir trouvé et terrassé le monstre.

Ce fil conducteur était la simple réflexion que voici :

« Cet enfant n'a pas encore tout vu, n'a pas en-
« core tout perçu. J'aimerais le surprendre en pré-
« sence d'un phénomène entièrement nouveau pour
« lui, et voir comment il s'y prendrait : d'une part
« pour exprimer ce phénomène en lui-même et
« dans ses détails, ensuite pour s'assimiler les ex-
« pressions recueillies, essayées ou inventées par
« lui à l'occasion de ce phénomène. »

* *
*

Un jour sa mère lui dit : « veux-tu venir avec moi ? Je vais au moulin : tu ne l'as jamais vu, cela t'amusera. »

J'étais présent : j'entendis la proposition, et le mot « tu ne l'as jamais vu » me rappela ma consigne.

* * *

L'enfant accompagna sa mère. Il visita le moulin du haut en bas. Il voulut tout voir, tout nommer et tout entendre. Il fallut tout lui expliquer. Il monta partout, pénétra partout, s'arrêta devant le tictac et l'écouta longtemps dans un muet étonnement. Il examina curieusement les blutoirs, les meules, les entonnoirs. Il se fit ouvrir la chambre à farine, tira le rideau de la chambre à son, admira le jeu des godets et des courroies, contempla avec une sorte d'effroi la rotation des cylindres et l'engrènement des rouages, observa l'action des crics, des poulies, des ascenseurs enlevant dans le vide des piles de sacs gonflés de froment.

Cependant il suivait avidement des yeux les meuniers blancs de la tête aux pieds, circulant de tous côtés, chargeant et déchargeant des sacs, vidant les uns, emplissant les autres, suspendant le mouvement des roues, immobilisant les meules, faisant taire un tictac, donnant la parole à un autre.

* * *

Finalement l'enfant fut conduit vers les grandes roues extérieures. Il demeura longtemps en extase devant ces travailleurs infatigables, et devant la

bruyante et puissante colonne d'eau qui, s'échappant d'un biez prêt à déborder, se précipitait toute blanche d'écume le long de la buse, tombait en cascades dans les auges mugissantes, mettant et maintenant en mouvement, avec de vastes bruits, les roues géantes et tout cet immense et merveilleux mécanisme tournant à toute vitesse sous leur impulsion, expédiant, dévorant la besogne avec une vertigineuse rapidité.

* *
*

Il sortit de là assourdi, étourdi, ahuri, et rentra tout pensif à la maison. Il ruminait ce qu'il avait vu, et s'efforçait de digérer cette vaste et longue perception.

Je ne le quittai pas des yeux, me demandant ce qui pouvait bien se passer en lui, quel parti il allait tirer de la connaissance nouvellement acquise, et surtout comment il allait l'exprimer.

* *
*

Chez l'enfant la digestion intellectuelle comme la digestion physique s'opère rapidement. Cela vient sans doute de ce qu'il ne charge jamais outre mesure pas plus son imagination que son estomac.

Au bout d'une heure il avait secoué son fardeau. La parole lui revint. Il éprouvait un besoin immense de raconter à tout le monde ce qu'il avait vu. Il fit donc son récit et le répéta dix fois et toujours avec des variantes, oubliant des détails, revenant sur ses pas pour réparer ses oublis; et passant du fait au fait, de la phrase à la phrase par la transition con-

nue et constamment la même; « et puis ...et puis. » Il digérait encore, mais c'était pour son compte: je veux dire qu'il ne réfléchissait plus même sa perception: il la concevait, il l'ordonnait, il la moulait dans un concept à lui

* * *

Après le discours vint l'action: après le Dire vint le Faire Il tourmenta sa mère jusqu'à ce qu'elle lui eût fabriqué une demi douzaine de sachets: il tourmenta son oncle jusqu'à ce qu'il lui eût organisé un moulin.

Il me conduisit à un filet d'eau voisin, et il me fallut bon gré mal gré creuser un biez, établir une cascade, ficher en terre deux supports, aplanir deux palettes, chercher une branche de saule, y pratiquer deux fentes, introduire les palettes dans ces fentes : bref fabriquer un simulacre de grande roue, puis enfin placer cette roue sous la cascade, et faire qu'elle tourne et que le moulin marche.

L'oncle se prêta de bonne grâce à toutes ces fantaisies et s'acquitta de l'entreprise du mieux qu'il put. Cependant j'épiais attentivement chacun des mouvements du petit importun. Je notais chacune de ses paroles, chacune de ses réflexions, tâchant de lire le travail interne à travers le travail ou la préoccupation externe.

* * *

Quand le moulin fut définitivement monté et mis en train, le petit meunier remplit de sable ses sachets, les chargea sur son épaule avec un effort

simulé accompagné d'une grimace; puis courbé et geignant sous le faix, porta son grain au moulin, le versa et le fit moudre, reproduisant ainsi la scène du moulin véritable, non telle qu'il l'avait vue, mais telle qu'il l'avait « conçue » après coup, telle qu'il l'avait « généralisée. »

Ce faisant, il exprimait tout haut chacun de ses actes, et cela, en appuyant très particulièrement sur un mot, et ce mot était le « verbe, » toujours le verbe. Les autres termes venaient et tombaient comme ils pouvaient.

Dix fois le même sac fut vidé, rempli, porté au moulin et son contenu moulu en imagination.

* * *

C'est pendant le cours de cette opération reprise sans cesse et sans cesse « redite à haute voix » qu'un éclair traversa subitement mon esprit et que je m'écriai tout bas et pour moi-même :

« j'ai trouvé ! je comprends ! »

Et suivant avec un intérêt nouveau cette précieuse manœuvre à travers laquelle j'avais entrevu le secret tant cherché, entrevu un art véritable, celui d'apprendre une langue ; éprouvant à loisir la vérité de ma première intuition, et trouvant celle-ci de plus en plus conforme à la réalité, j'allais répétant à part moi les paroles du poète :

Je vois, j'entends, je sais ! ! !

* * *

Qu'avais-je vu dans cet instant si court et si fugitif? Quelle chose m'était apparue?

Je vais essayer de le dire.

Cela servira de préface ou d'introduction à mon exposé général ; cela servira de flambeau au lecteur décidé à me suivre à travers le dédale de thèses et de faits, de principes et de conséquences, de préceptes et de critiques contenus dans ce mémoire. Car ce qui m'était apparu dans cet instant (pour moi resté mémorable), c'était tout un système, le système de la nature tissant ou édifiant l'individualité de l'homme sur le langage et par le langage. C'était le système dont je me propose de retracer en ce livre les lignes principales et l'ordonnance générale.

XII

Premier aperçu. — Transformation d'une perception en conception. — Le procédé scolaire comparé à celui de l'enfant. — Logique secrète et ordre merveilleux de la nature.

En face du moulin, l'esprit de l'enfant avait pris une attitude passive et toute réceptive. Mais après l'heure de la « digestion intellectuelle, » il avait changé de rôle, et réagissant sur les impressions reçues et subies, il avait travaillé sur elles comme sur une matière première, et les avait transformées en réalités ou si l'on veut en images subjectives,

c'est-à-dire en « idées. » A la phase et à l'attitude passive de la perception avait succédé la phase et l'attitude active, réactionnaire de la réflexion d'abord, de la conception ensuite. En d'autres termes, il ne voyait plus : il se « représentait. »

—Se représenter,—n'oublions pas ce fait ou ce moment psychologique. C'est le point de départ de la méthode de la nature, ce sera la première assise de notre système linguistique. Nous ne commencerons ni par décliner, ni par conjuguer, ni par réciter des règles abstraites, ni par marmotter les décades des racines ou les colonnes d'un vocabulaire ; nous commencerons par nous représenter des faits réels et sensibles, des faits préalablement perçus par nous et transformés par la réflexion et la conception en parties constitutives de notre individualité.

* *
*

C'est pour ne m'être représenté que des « mots abstraits », et non des faits réels et réellement greffés sur mon individualité et devenus partie intégrante de mon être, que j'ai sombré tant de fois dans mon laborieux voyage à travers la grammaire, les racines, les leçons d'Ollendorf et le dictionnaire.

Première vérité ou premier principe entrevu par moi, et qui m'expliquait à merveille l'impuissance, la stérilité, l'inanité de tous mes efforts antérieurs.

Etait-ce là toute ma vision ?

Oh ! non. Dans cette humble scène du moulin

reproduite ou plutôt jouée devant moi, j'avais lu et entendu bien d'autres vérités, bien d'autres principes, bien d'autres leçons.

* *
*

L'enfant se représentait donc le phénomène complexe du moulin ; mais sous quelle forme se représentait-il ce phénomène ? Quelle forme avait-il donnée à sa perception originelle ? Le double travail de la réflexion et de la conception avait-il altéré, modifié en quelque chose la perception immédiate ?

D'abord cette représentation était-elle ordonnée ou désordonnée ? Etait-ce un tableau, un amas confus, incohérent de faits et d'idées, un pêle-mêle fortuit de souvenirs rappelant une leçon d'Ollendorf, agencé comme elle et justifiant le point de départ et le procédé intentionnellement « illogique » glorifié et mis à la mode par ce linguiste ?

Non ! non et encore non !

Ce n'est point le désordre qui préside au secret et curieux travail de la réflexion et de la conception, C'est un principe ou plutôt c'est un besoin diamétralement opposé; c'est ce qui fait que l'esprit est l'esprit. Réfléchir et concevoir, c'est « ordonner, » ordonner les détails d'une perception.

* *
*

Donc le travail linguistique de l'enfant ne se fait pas au hasard, au jour le jour , au gré des impressions mobiles du moment, comme le proclament la plupart des linguistes, et comme je l'avais jadis imaginé moi-même.

L'enfant suit au contraire une ligne merveilleusement droite , un ordre, une logique absolument irréprochable que nous allons révéler tout-à-l'heure, et qui est le secret de cette prodigieuse mémoire qui permet à un petit être de quatre ans de s'assimiler dans une année les vingt ou trente mille termes de la langue vulgaire avec les vingt ou trente mille tours et formules qui en dérivent, sans compter toutes les formes dites grammaticales.

* *
*

Ainsi l'enfant avait réfléchi, avait conçu, avait coulé dans le moule d'un certain « concept » la perception complexe du phénomène du moulin. Par conséquent il avait ordonné, je dis « ordonné », sa perception, c'est-à-dire l'ensemble des phénomènes perçus par lui en présence du moulin.

Etait-ce sur ce plan que j'avais travaillé moi-même, lorsque j'obligeais mon œil, jamais mon sens interne, à courir à toute vitesse sur les trente mille termes, c'est-à-dire sur les trente mille abstractions de la langue vulgaire, classés d'ailleurs par ordre alphabétique , c'est-àdire au hasard d'une lettre? Pouvais-je arriver à autre chose qu'à essuyer échec sur échec, déboire sur déboire ?

* *
*

L'enfant ordonne intellectuellement chacune de ses perceptions, glissant sur les anciennes, c'est-à-dire sur les connaissances déjà « acquises », s'arrêtant brusquement devant les nouvelles, se cabrant pour ainsi parler devant elles, s'attardant curieuse-

ment autour d'elles; les travaillant jusqu'à ce qu'il les ait ordonnées à leur tour et transformées comme les précédentes en connaissances désormais « acquises ».

C'est la course irrégulière du botaniste à travers bois et champs. Négligeant les plantes vulgaires, il s'arrête seulement devant les espèces inconnues et nouvelles pour lui.

C'est le vol de l'abeille sur la prairie. Elle se suspend à une fleur, passe à côté d'une autre déjà visitée et moissonnée par elle, en effleure une troisième, en baise une quatrième, et sur une dernière fraîchement éclose s'attarde et butine longuement.

* *
*

Par ce jeu, par ce mouvement, par ce travail si arbitraire, si fantastique, si décousu en apparence, mais si logique, si bien entendu en réalité, l'enfant trompe l'observateur le plus attentif. Celui-ci en effet l'épie toujours là où il n'est pas, le cherche toujours là où il ne peut pas être, lui demandant de l'ordre là où il ne peut en mettre, et négligeant ou dédaignant précisément les faits où il en met toujours.

* *
*

Ce que l'enfant est impuissant à établir, c'est l'ordre de succession de ses perceptions. Il ne peut pas faire, par exemple, que le spectacle du moulin vienne immédiatement après celui de la moisson ou du battage en grange. Mais ce qu'il peut maîtriser et maîtrise; ce qu'il peut ordonner et ordonne: c'est

chaque perception en elle-même. A quelque heure de la vie que se présente à lui un phénomène nouveau, il regarde ce phénomène, l'étudie, en ordonne mentalement les détails, le transforme enfin en « connaissance ».

Le philosophe vulgaire ne pouvant apercevoir dans la succession des perceptions de l'enfant un ordre qui n'existe pas, en conclut que chez l'homme le travail linguistique se fait en désordre, s'opère au hasard. Il n'a pas vu le travail secret accompli par l'esprit sur chaque perception en particulier.

* *
*

Ainsi marche, ainsi progresse, ainsi se développe, non pas heure par heure ni jour par jour, mais perception à perception, le tissu indéfini d'une individualité humaine, lequel tissu constitue le fonds psychique ou moral de l'individu lui-même.

XIII

Deuxième aperçu. — Principes de classification employés par l'enfant. — Ordre de succession dans le temps. — Rapport du but au moyen. — L'incubation. — Secret de la mémoire de l'enfant.— Explication de mes défaites.

L'enfant conçoit, c'est-à-dire ordonne chacune de ses perceptions. Qui peut le contester ? Mais ordonner, c'est classer. Et pour classer il faut une

règle, un principe constant de classification. Sans quoi l'ordre devient désordre.

Ici donc se présente une nouvelle question.

Quelle est précisément la régle suivie par l'enfant quand il organise, quand il ordonne mentalement une perception ?

* * *

On sait que la psychologie ramène à six ou sept les rapports divers par lesquels l'esprit humain associe une idée à une autre idée. Au nombre de ces rapports se trouve celui de la « succession ou de la contiguité dans le temps.» C'était celui-là que l'enfant observé par moi avait adopté. Il classait dans son imagination tous les faits relatifs au moulin d'après leur ordre de succession dans le temps; atteignant par là le rapport le plus profond, le plus logique, on pourrait dire le seul scientifique des sept: celui de la cause à l'effet.

* * *

— D'abord il emplissait de grain ses petits sacs,
puis — il les chargeait sur son épaule,
puis — il les portait au moulin,
puis — il en versait le contenu devant le moulin,
puis — il le donnait à moudre à une meule imaginaire.

— Cependant l'eau sortait de la vanne,
puis — coulait le long de la buse,
puis — tombait sur la roue,
puis — cette roue tournait,
puis — le moulin marchait,

puis — la meule écrasait le grain,
puis — on blutait la farine,
puis — on la mettait dans des sacs,
etc. etc.

L'enfant se représentait et répétait toujours dans ce même ordre l'ensemble des faits qui constituaient sa perception générale du moulin.

Et quand il racontait ce qu'il avait vu, il Iiait, comme nous l'avons dit, invariablement toutes ses propositions par la conjonction « et puis ».

* * *

Toutefois, l'ordre de succession dans le temps était-il le seul rapport qui présidait à sa conception et qui la réglait ?

Pour besogner comme il besognait, pour grouper les faits comme il les groupait, l'enfant devait évidemment avoir saisi un second rapport : celui du « but au moyen. »

Faire moudre le grain était le but final ou suprême ; et ce but était atteint par les divers moyens que nous venons d'énoncer, et qui formaient la matière du jeu de l'enfant.

Le premier rapport, celui de la succession dans le temps, servait à agréger les éléments divers de la conception. Le second, celui du but au moyen, les enserrait, les encadrait, leur donnait cette unité sans laquelle il n'y a pas et ne saurait y avoir « conception ».

* * *

Perception du rapport de succession dans le temps, perception du rapport du but au moyen ou finalité, voilà les instruments de logique dont la nature a pourvu le premier âge : voilà le chassis et la navette qui élaborent le merveilleux tissu du langage et par lui l'individualité de chacun de nous.

A cette logique primitive joignez une incubation de cinq ou six jours, c'est-à-dire la répétition du même jeu par l'infatigable et insatiable joueur, jusqu'au moment où une nouvelle perception viendra le distraire de la précédente, et vous aurez le secret de la prodigieuse mémoire de l'enfant, lequel, sans avoir appris par cœur ni grammaire, ni auteurs, ni racines, ni vocabulaire, mais après avoir joué une soixantaine de jeux analogues à celui du moulin, se trouve tout-à-coup en possession de la langue maternelle.

Retenons bien ces trois articles de la méthode naturelle : rapport de succession dans le temps, rapport du but au moyen, incubation. Mettons-les précieusement en réserve : ils devront se retrouver à la base de notre méthode artificielle.

* *
*

J'avais donc surpris enfin la logique de la nature, la logique du petit enfant. De combien cette logique l'emportait sur tous mes savants procédés ! Comparant, sous ce nouveau point de vue, mon travail à celui de l'enfant, je m'expliquais de mieux en mieux et les triomphes du bébé ignorant et les défaites du professeur.

L'enfant avait procédé d'une perception « complexe » à une autre perception «complexe », et moi d'un mot abstrait à un autre mot abstrait, d'une phrase abstraite à une autre phrase abstraite.

L'enfant avait transformé ses perceptions en conceptions ; et moi j'avais travesti la parole vivante en caractères purement typographiques.

L'enfant avait soumis chacune de ses conceptions à une logique innée à l'esprit ; et moi, soit que j'étudiasse les racines, la grammaire, le dictionnaire ; soit que j'apprisse les leçons d'Ollendorf ou celles de Robertson : je m'étais appliqué à marcher au hasard et à tout apprendre dans le plus grand désordre possible, sous prétexte de mieux m'exercer et de faire violence à ma mémoire.

L'enfant ordonnait ses conceptions dans son esprit, et moi je disposais les lettres des mots dans mon œil.

J'avais donc pris juste le contre-pied de la nature. J'avais travaillé à rebours de la nature ; aussi étais-je arrivé là où elle n'arrive jamais...

XIV

Troisième aperçu. — L'enfant s'assimile la langue maternelle proposition à proposition et non mot à mot. — Révélation de la haute valeur du verbe. — Le vrai pivot de la méthode naturelle.

Mon intuition ne pouvait en demeurer là. Je ne pus pas ne pas remarquer que l'enfant allant d'un fait à un autre fait, procédait, non d'un mot à un

autre mot, mais d'une proposition à une autre proposition. Révélation de la plus haute importance, qui condamnait le système ancien avec le régime des déclinaisons et du dictionnaire, et ouvrait à la pédagogie une nouvelle voie avec un nouvel horizon.

A l'école de la nature, l'enfant n'épelle pas, n'épelle jamais des mots isolés. Il ne connaît, ne comprend, n'énonce lui-même que des propositions complètes. Tout mot isolé est une abstraction : l'enfant n'entend pas les abstractions. C'est par la synthèse que débute l'esprit humain. La faculté de l'analyse est un fruit de l'âge, de l'expérience et de la réflexion.

La première parole de l'enfant, fût-elle monosyllabique, n'est pas un mot simple, mais une phrase, une proposition complète : l'énoncé imparfait, informe d'un jugement complet. L'enfant de trois ans conquiert, s'assimile la langue maternelle non pas mot à mot, mais phrase à phrase, mais proposition à proposition. Mettons encore en réserve ce nouvel et précieux article de la méthode naturelle, pour en doter plus tard notre méthode artificielle.

* *
*

Enfin, l'enfant allant d'un acte à un autre acte, articulait tout haut ou tout bas l'expression de cet acte ; et cette expression était nécessairement le verbe. Dernière ou avant dernière révélation, et la plus importante peut-être.

Comment retracer ici ce que fut pour moi cette révélation ?

Le verbe ! — Mais c'était l'âme de la proposition.

Le verbe ! — Mais c'était le fondement sur lequel l'enfant bâtissait peu à peu sa proposition.

Le verbe ! — Mais c'était le germe d'où sortait pièce à pièce et s'épanouissait cette proposition elle-même.

Le verbe !— Mais quand on possédait cet élément de la proposition, on avait tout ; quand il manquait, on n'avait rien.

Le verbe !— Mais c'était le chaînon par lequel l'enfant attachait la proposition à la proposition, la perception à la perception, la conception à la conception.

* *
*

Le verbe ! — Dans le procédé classique comme dans les méthodes d'Ollendorf et consorts, c'était le substantif qui jouait le premier rôle ; et dans le procédé de la nature, c'était le « verbe ».

Le verbe ! — La méthode qui s'appuie sur le substantif, au fond s'appuie sur l'espace, lequel porte les substances. Or l'espace n'ayant ni haut ni bas, ni commencement ni fin, la méthode qui le prend pour base se condamne à être et à rester éternellement illogique, arbitraire, désordonnée.

En effet, quand nommerez-vous le ciel ? Quand et à propos de quoi nommerez-vous la terre ? Quand nommerez-vous cette table ? Quand ce couteau ? Quand ce plafond ? . . . Et au nom de quel principe,

par quelle association d'idées passerez-vous de l'un à l'autre : de la cuiller au cheval, du poisson à l'essieu de la voiture ? . . .

L'arbitraire et rien que l'arbitraire gouvernera tout votre système,

— Avez-vous un chapeau ?

— Non je mange une betterave,

pourra écrire Ollendorf.

Considéré en lui-même et distrait du temps, l'espace est le domaine du pêle-mêle et du désordre. Donc toute méthode qui s'appuie sur le substantif ne peut représenter et ne représente en effet qu'une vaine jonglerie :

» Avez-vous un chapeau ? — Oui j'ai un chapeau.

» Avez-vous un balai ? — Oui j'ai un balai.

* *
*

Le Verbe ! La méthode qui s'appuie sur le verbe s'appuie au fond sur le temps. Le terme allemand « Zeit-wort » (mot du temps) est tout un chapitre de psychologie.

Dans le temps et par le temps tout est ordonné, car tout s'y succède, tout y sort l'un de l'autre. La méthode qui s'appuie sur le verbe se base donc sur un principe d'ordre.

Nous reprendrons plus tard cette thèse. Nous établirons comme il convient l'immense valeur du verbe, et lui assignerons le rôle et la place qui lui appartiennent dans une méthode linguistique qui voudrait rivaliser avec la méthode naturelle.

Pour le moment, qu'il suffise de dire que le

verbe m'apparut comme le pivot ou l'axe principal du système linguistique pratiqué par la nature. Ce seul aperçu contenait en germe une révolution dans l'art d'enseigner les langues.

XV

Le tissu du langage. — Loi de sa formation. — Quel est l'organe réceptif du langage ? — Errement incompréhensible de l'Ecole.

La nature et l'enfant m'avaient en grande partie livré leurs secrets. Il ne restait plus qu'à conclure. La conclusion fut instantanée comme la vision :

ab uno didiceram omnia.

Où l'enfant avait-il puisé les termes dont il se servait pour exprimer la scène si complexe du moulin ? Assurément ce n'était ni dans un dictionnaire, ni dans une grammaire, ni dans un livre quelconque : car il ne savait pas lire. Il les tenait de sa mère ou des personnes qui avaient bien voulu répondre à ses questions lors de sa visite au moulin.

Parmi ces expressions les unes étaient « spéciales » et partant nouvelles pour lui. Il les avait recueillies immédiatement, directement sur le fait lui-même ensemble avec la perception. Les autres, et c'était le plus grand nombre, étaient des termes déjà acquis par lui et ayant servi à traduire des perceptions antérieures.

* * *

L'effort purement linguistique de l'enfant avait donc été au fond très léger, à peine sensible à lui-même. Le travail par lequel il s'était assimilé un élément nouveau, une connaissance nouvelle avec des locutions nouvelles, avait été un jeu qui lui avait procuré un plaisir assez analogue à celui qu'on éprouve en étrennant un habit. Et dans le fait, la perception nouvelle du moulin avec son expression constituait pour son esprit une parure véritablement « neuve. »

* *
*

D'une part cette alliance, cette mixtion forcée de l'ancien avec le nouveau ; d'une autre part cette greffe du nouveau sur l'ancien me firent entrevoir pour la première fois sous son vrai jour le tissu du langage. Je vis que pour exprimer chaque perception nouvelle, il fallait pour ainsi dire employer tout le vocabulaire déjà acquis. Ici la formule de Jacotot «tout est dans tout » trouvait une juste application. Et le langage m'apparut sous la forme d'une broderie où le même fil court d'un bout à l'autre toujours identique à lui-même, et pourtant crée des dessins constamment divers, en se combinant avec ses voisins.

Je tirai de ce fait inobservé jusqu'ici ou négligé les importantes conséquences pratiques qu'il renferme, et je me formulai enfin à moi-même la loi qui préside à la formation du langage. J'essaierai de la formuler à nouveau et plus explicitement à

propos de la construction du système, à laquelle doit également présider cette même loi.

* *
*

Maintenant quel était l'organe réceptif du langage ?

Dans la scène du moulin certaines locutions « spéciales » avaient surgi. Etait-ce à la vue, au toucher ou bien à l'ouïe qu'elles avaient été confiées ? Pour son bonheur, l'enfant ne sachant encore ni lire ni écrire, c'était son oreille qui les avait reçues et transmises au sens interne.

Le procédé de la nature se trouvait donc de nouveau en pleine contradiction avec celui de l'école. A l'école, c'est le livre qui enseigne les langues ; par conséquent ce n'est pas l'oreille mais l'œil qui est chargé de transmettre les locutions à l'esprit. A l'école, c'est l'œil qui est l'organe réceptif du langage.

C'est aussi à mon œil que j'avais livré mes racines et mon vocabulaire. C'est pourquoi les mots parlés ne parvenaient jamais à mon entendement.

Mais laquelle avait raison, l'Ecole ou la Nature ?

* *
*

Poser la question, c'était la résoudre ; et un petit enfant venait de me donner la réponse. L'œil est fait pour percevoir les formes et les couleurs ; l'oreille est faite pour percevoir les sons et les paroles. Comment la philologie n'a-t-elle pas vu cela et prescrit cela ? Comment les linguistes n'ont-ils

pas appliqué cela ? Comment ont-ils pu s'obstiner jusqu'ici à confier à l'œil un rôle qui n'appartient qu'à l'oreille ?

XVI

Formation de l'individualité par le langage. — Définition précise du travail à accomplir pour acquérir le fonds d'une langue donnée. Idée des Séries. — Une Généralisation. — L'Echelle mystique de l'Individualité humaine.

J'avais entre les mains tous les éléments et tous les principes d'un système : je n'avais pas encore le système lui-même. Que manquait-il ? Une simple généralisation. Cette généralisation se fit instantanément. Je me dis :

« Le procédé dont l'enfant a usé pour exprimer et traduire sa perception puis sa conception du moulin, ce même procédé a été employé par lui pour exprimer par exemple : — tout ce qu'il sait du faucheur, et de la fenaison,— tout ce qu'il sait du moissonneur et de la moisson, — tout ce qu'il sait du bûcheron, du tisserand, du forgeron, — tout ce qu'il sait du chien, du mouton, du cheval, de la vache,— tout ce qu'il sait de l'oiseau, — tout ce qu'il sait de l'insecte,— tout ce qu'il sait de la plante,— tout ce qu'il sait de la puissance et du jeu des éléments,— tout ce qu'il sait de l'homme lui-même depuis le bébé au berceau jusqu'au vieillard penché sur la tombe, etc. etc... »

* * *

A ce moment j'entrevis dans sa vaste étendue et aussi dans sa merveilleuse genèse ce qu'on appelle une « individualité », et pour la première fois je compris ce que signifiait ce mot :

« apprendre une langue ».

Apprendre une langue, c'était traduire dans cette langue non pas Ollendorf, non pas Télémaque, non pas Virgile, non pas Homère, mais le vaste livre de notre individualité propre. Or ce livre se composait d'une multitude de chapitres analogues à l'épisode du moulin. Pour apprendre l'allemand, il me fallait donc reconstituer toute mon individualité, la refaire pièce à pièce, reprendre une à une toutes mes perceptions, et les traiter exactement comme les traite le petit enfant.

* * *

Immense m'apparut d'abord ce travail. Puis il se simplifia tout-à-coup devant cette considération que chaque perception représentait, comme celle du moulin, non pas un fait unique, mais un ensemble, un groupe plus ou moins considérable de faits. Je comptai approximativement ces groupes : je vis qu'ils pouvaient se ramener à une cinquantaine.

C'était donc un livre de cinquante chapitres qu'il me fallait composer, comme l'enfant avait composé celui du moulin. Son travail avait été aussi rapide que facile : le mien devait l'être également. D'ailleurs l'individualité de l'enfant se forme avec la révolution d'une année, et sous l'influence des spectacles divers que déroulent devant lui les quatre

saisons. Le travail linguistique avait donc des limites précises, et le livre qui devait traduire un développement parfaitement défini, ne pouvait être lui-même infini.

* *
*

Le travail se simplifia encore, lorsque, arrêtant ma réflexion sur un chapitre spécial de mon individualité, je m'aperçus que la matière de ce chapitre ne représentait au fond qu'une « série » de buts réalisés l'un après l'autre par une série de moyens, comme je l'avais déjà entrevu dans la scène du moulin. Chaque chapitre, c'est-à-dire chaque perception générale, était un livre complet, ou pouvait en fournir la matière. Pour la traiter convenablement et facilement, il importait de la diviser. Or je venais de trouver une division aussi simple que naturelle : la division en « buts ».

Je demande au lecteur la permission de reproduire ici les deux exemples dont je me servis pour fixer ma pensée, et qui furent le point de départ d'une vaste et définitive généralisation.

* *
*

Si je suivais un chêne, me dis-je en moi-même, depuis l'instant où le gland tombe en terre jusqu'au moment où devenu arbre lui-même, il produit à son tour un gland, j'aurais nommé tous les phénomènes dont cet arbre est l'occasion ou la cause. Dans l'histoire d'un seul arbre, j'aurais l'histoire de tous les arbres ; et dans l'expression du développement d'un seul végétal, j'aurais l'expression

du développement de tous les végétaux. Je n'aurais plus à demander au dictionnaire que quelques substantifs, c'est-à-dire les noms de quelques espèces. »

« De cette façon j'aurais traduit un important chapitre de mon individualité, et cela en le pensant immédiatement et directement en allemand. »

* *
*

« Mais tout but s'exprime par un verbe, et tout moyen s'exprime également par un verbe. Or, faire l'histoire d'un végétal, c'est déterminer puis exprimer, — d'une part les buts divers que la nature semble se proposer en vue du développement de ce végétal, — d'une autre part les moyens par lesquels elle réalise chacun de ces buts. »

« Tout ce travail doit donc s'exécuter sur le verbe et par le verbe, et non au moyen des substantifs, lesquels ne peuvent me livrer autre chose que les noms des parties de l'arbre. »

* *
*

« D'ailleurs tout verbe exprimant un but, un moyen ou une manière d'être, n'entraînera-t-il pas forcément avec lui, à titre de sujet ou de complément, le nom de l'organe où s'accomplit l'acte ou le phénomène traduit par le verbe ? »

« En conquérant les verbes, j'obtiendrai donc par-dessus le marché tous les substantifs et autres termes spécialement affectés au végétal. »

« Buts et Moyens : » deux faits ou plutôt deux idées entrevues déjà par moi dans le travail de l'enfant autour de son moulin. « Série de voiles » ex-

primant une série de moyens : n'était-ce pas la litanie que sans cesse récitait l'enfant, quand il chargeait, déchargeait et portait son grain au moulin ? »

* *
*

Le gland germe,
le chêne prend racine,
la tigelle sort de terre,
la sève circule,
l'arbuste pousse des feuilles,
l'arbuste bourgeonne,
l'arbuste fleurit,
la fleur se féconde,
le fruit se noue,
le fruit mûrit,
le fruit tombe,
etc. etc.

« Voilà quelques-uns des buts généraux de la nature. Ils formeront les divisions du chapitre intitulé: « Le végétal » . L'ensemble des moyens par lesquels chacun de ces buts se réalise formera la matière de chaque division. J'aurai ainsi une série de thèmes corréspondant à une série de buts. J'appellerai l'ensemble de ce chapitre : « série du végétal. »

* *
*

« Voici une basse-cour, me dis-je encore, et voici une poule. Cette bête se pose elle aussi, tout le long du jour, une série de buts qu'elle réalise l'un après l'autre par une série de moyens. Si je suivais attentivement cette poule, depuis le moment où elle s'éveille, jusqu'au soir où elle remonte au juchoir ; si

j'exprimais en allemand tous ces buts et tous ces moyens, j'aurais traduit un nouveau chapitre de mon individualité : chapitre qui ne serait pas seulement l'expression de l'existence de cet animal, mais de toute son espèce, voire même du genre oiseau. J'aurais sur cette autre matière, comme sur celle du chêne, une série de thèmes correspondant à une série de buts, et j'appellerais ou je pourrais appeler ce nouveau chapitre « la série de la poule ou de l'oiseau. »

* *
*

« Série ! » — Depuis longtemps j'avais la chose. Le nom manquait encore qui devait achever de préciser ma conception. Ce nom, je venais de le trouver ou plutôt de le « conquérir » ; et un dernier effort venait de le consacrer.

J'avais calculé que l'individualité humaine, la mienne du moins, pouvait s'écrire en cinquante chapitres. Je substituai aussitôt à cette expression celle de « cinquante séries ».

J'avais esquissé en courant la série d'un être « végétant » et la série d'un être vivant. Ma conception pouvait donc s'appliquer à toute la nature. Je l'y appliquai en effet, et à la lumière de cette idée, j'entrevis d'abord la loi du travail progressif qui avait présidé au développement de ma personnalité. Puis sortant de moi-même, je cherchai à me représenter le développement, par le langage, de tout être pensant et parlant. Alors se dressa devant mes yeux ce qu'on pourrait appeler « l'échelle mystique »

de l'individualité humaine, échelle dont les innombrables échelons allaient de la terre au ciel. Je la dessinai sur l'heure. Il en résulta le système que je vais essayer de construire.

XVII

Quatrième aperçu. — Deux langues dans une langue. — Langage objectif et langage subjectif. — La phrase relative. — Le langage figuré. Intuition du système dans sa totalité.

Cependant avais-je bien tout vu? Tout le langage tenait-il réellement dans les cinquante ou soixante chapitres, si vastes qu'ils fussent, que je venais de m'énumérer à moi-même?

Il y était comme l'océan est dans les grands fleuves de la terre. Mais dans l'océan il y a deux océans: un océan d'eau et un océan d'êtres vivants. Le premier enserre, nourrit, entretient le second, sans pour cela lui être identique.

Dans une langue n'y avait-il pas aussi deux langues: une langue pour les faits externes et une autre langue pour les faits internes? Et quel rapport les reliait l'une à l'autre? Celle que je venais d'entrevoir, n'était-ce pas seulement la première? Et alors où était la seconde?

Sans doute elle se trouvait dans la première comme l'effet se trouve dans la cause. Mais l'effet ne fut jamais la cause. Il importait donc de séparer ces deux langues, pour les considérer et les étudier

isolément et par là, apprendre à mieux les connaitre en elles-mêmes d'abord, et ensuite dans leur jeu mutuel ou réciproque.

* * *

Dans la scène parlée du moulin, j'avais effectivement remarqué deux langues parallèles et profondément, essentiellement différentes : lesquelles, comme deux courants, se déroulaient, se développaient côte à côte et l'une par l'autre, sans se confondre jamais.

A chaque instant l'enfant entrecoupait son récit ou son action d'expressions ou de réflexions telles que celles-ci : — c'est bien ! — bien ! — voilà ! — c'est çà ! — parfaitement ! — je crois bien que . . . — je voudrais que . . . — m'est avis que . . . — je vais tâcher de . . . etc. etc.

Ces locutions m'apparaissaient comme n'ayant rien, absolument rien de commun avec celles qui traduisaient les faits relatifs au moulin : — emplir un sac — porter un sac — vider un sac — moudre le grain — l'eau tombe du biez — la roue tourne — le moulin marche, etc. etc.

Je voyais là deux catégories, deux espèces d'expressions qu'il était impossible de résoudre l'une dans l'autre. De la différence des conséquences je conclus naturellement à celle des principes. De l'effet je remontai à la cause, et je découvris une seconde source du langage dans les profondeurs et dans les énergies secrètes de l'esprit lui même.

* * *

« L'homme, me dis-je, ne perçoit pas seulement les phénomènes du monde externe : il les juge, il les apprécie, c'est-à-dire réagit sur eux. Au contact des faits extérieurs l'esprit s'éveille et la lutte s'engage. L'esprit est une force douée de facultés diverses, lesquelles opèrent chacune à sa manière. Il jouit de ceci et souffre de cela ; il approuve ceci et blâme cela ; il veut ceci et repousse cela ; il croit ceci et doute de cela, etc. . . »

« Ces mouvements, ces faits internes sont susceptibles de recevoir des noms aussi bien que les faits externes. De là une nouvelle langue : celle qui traduit les faits et gestes de l'âme. Ces faits et gestes sont si variés, leurs nuances sont si fines, si déliées et partant si nombreuses, que cette seconde langue pourrait bien être aussi riche que la première. »

Nous verrons plus loin combien ce soupçon était fondé, lorsque j'essaierai de dresser les catégories des innombrables formules abstraites d'une langue donnée.

* *
*

Comme précédemment, j'avais l'idée avec la chose et je n'avais point de nom pour la fixer. La langue qui traduit le jeu complexe des facultés de l'âme n'ayant jamais été ni séparée, ni distinguée de l'autre par aucun philologue, était une langue encore « innommée ». Afin de m'entendre mieux moi-même, je risquai deux noms.

J'appelai « langage objectif » celui qui traduisait les faits du monde externe.

J'appelai « langage subjectif » celui qui traduisait les faits ou opérations des facultés de l'âme.

Ainsi,

La roue tourne,
Le moulin marche,
La meule écrase le grain, etc...

appartiennent au langage objectif.

C'est bien,
C'est vrai,
C'est faux,
Je désire que,
Vous croyez que, etc ...

font partie du langage subjectif.

* * *

« Subjectif » était une désignation générique. Il me fallait et je cherchai une désignation « spécifique ».

Je m'aperçus bientôt qu'une locution subjective n'exprimait qu'un fragment de pensée, n'était que la partie d'un tout. Elle ressemblait à la forme abstraite ou séparée du fonds, à la ligne abstraite de la surface, à la surface abstraite du solide.

» C'est bien :
» Il désire que...

Mais quelle chose est bien ? Et que désire-t-il ?...

Toute locution subjective s'appliquait, se rapportait à un fait objectif, avait une relation avec ce fait. Je crus donc la définir en l'appelant :

« Phrase relative ».

Depuis lors, si imparfaite que soit cette dénomination, aucune autre ne s'est offerte à moi, qui m'ait paru mieux appropriée à l'idée.

* *
*

Contemplant des hauteurs de leurs sources le langage objectif et le langage subjectif, je vis comment, dans la nature, celui-ci croisait perpétuellement avec celui-là, et comment ils concouraient ensemble pour former le merveilleux tissu dont il a été déjà si souvent parlé.

Un double problème restait à résoudre, problème ardu entre tous : — d'abord systématiser le langage subjectif, c. à. d. le recueillir et le catégoriser de façon à le rendre assimilable ; — ensuite trouver le secret d'en rattacher l'exercice à celui du langage objectif ou des séries proprement dites.

En effet, dans la nature, les deux langues marchaient de pair, se développant harmoniquement, l'une s'engrenant d'elle-même dans l'autre. Un fait du monde objectif tombait-il ? incontinent l'esprit s'en emparait et le jugeait.

Un système linguistique taillé sur le patron de celui de la nature était tenu de reproduire cette précieuse harmonie. Il s'agissait donc d'inventer un engrenage au moins aussi pratique que celui de la nature.

* *
*

Une étude de plus en plus approfondie de la phrase relative, jointe à une inspiration aussi heu-

reuse qu'inattendue me livra soudainement le secret cherché.

Je ne m'étendrai pas ici sur cette importante découverte : elle doit faire l'objet d'un chapitre spécial. Je me borne à dire que l'art avait vaincu la nature, en permettant à l'adolescent comme à l'adulte d'apprendre, en quelques mois, la partie du langage subjectif que l'enfant s'assimile assez imparfaitement dans l'espace d'une année.

* *
*

L'enfant observé par moi n'était pas arrivé à l'âge où les idées abstraites se produisent et cherchent à s'incarner dans le langage symbolique et la métaphore. Mais le langage subjectif était déjà dans sa bouche ; et ce langage, qui repose sur l'abstraction, m'amena forcément à étudier, par provision, le problème du langage figuré.

Il ne me fut pas difficile d'établir le vrai rapport de cette troisième langue avec les deux premières, et de constater que le langage figuré était greffé sur le langage objectif, et partant supposait le développement préalable de celui-ci.

Je demande de nouveau au lecteur la permission de renvoyer l'étude de cette question à un chapitre ultérieur, dans lequel, développant à loisir mon aperçu, j'essaierai d'organiser le langage figuré lui-même et de l'harmoniser avec les deux autres à l'instar de la nature, et si possible, mieux que la nature.

* *
*

J'étais parti du système du langage objectif : j'y revenais par le langage symbolique. Le tour du monde linguistique était achevé ; le cercle était parfait ; la vision semblait complète.

Une chose restait à faire, laquelle s'imposait à moi avec l'autorité d'un devoir : prolonger indéfiniment cette intuition, et finalement la convertir en réalité, c'est-à-dire en un système bien arrêté.

* *
*

Que si parfois, et pour certains esprits, j'ai été obscur ou apocalyptique dans l'exposé de cette révélation linguistique ; si surtout je n'ai pas été complet, que le lecteur veuille prendre patience. Les mêmes faits, les mêmes principes, les mêmes problèmes seront repris à nouveau, discutés à part l'un après l'autre, approfondis à loisir, et, je l'espère, mis tous en pleine lumière.

XVIII

Retour à Berlin. — L'Epreuve. — Une joute philosophique à l'Université. — Le triomphe. — Excuse au lecteur.

Le mécanisme le mieux construit doit être essayé une fois au moins.

Tout de même, le plus ingénieux et le plus logique des systèmes demande à être mis à l'épreuve, doit être vu, une fois aussi, à l'œuvre.

Je repartis pour Berlin, car il m'avait été démontré que c'était par la parole vivante que se trans-

mettait une langue, et jamais par les livres ou par des études solitaires. Un petit enfant, plus habile en cela que tous les docteurs de l'Université, m'avait prouvé que le véritable organe réceptif du langage, c'est l'oreille et point l'œil. Les cinquante séries qui traduisaient ou exprimaient l'ensemble de mon individualité, c'est-à-dire tout le livre de mon existence, je devais les revivre en allemand, les reconcevoir en allemand, et pour cela, d'abord les entendre en allemand. Cette fois, c'était l'oreille qui devait, comme dans la nature, jouer le grand rôle.

* *
*

J'habitais et vivais au sein d'une excellente petite famille d'origine saxonne. A ma requête, les enfants furent livrés à ma discrétion.

Leur plus grand désir était d'ailleurs d'apprendre le français. Il y eut donc entre nous échange de services. Nous nous établîmes autour d'une table, et nous commençâmes l'étude des séries telles que je les avais conçues à propos de l'épisode du moulin.

Ce n'est pas ici le lieu de raconter comment je dirigeai les leçons ou plutôt la conversation, et comment, à la manière de Socrate et du petit enfant lui-même, je parvins à faire accoucher mes interlocuteurs successivement de toutes les expressions allemandes correspondantes aux détails de mes séries françaises. Cela appartient à un chapitre ultérieur (Usage de la méthode ou l'art d'enseigner). Je tiens seulement à déclarer que la grammaire, les racines, le dictionnaire, ensemble avec Ollendorf

et Robertson, furent impitoyablement bannis de notre table.

* *
*

Dès le second jour je sentis que j'étais sur le vrai chemin. Non seulement le travail était délicieusement facile, facile à l'égal d'un jeu : mais ce que nous assimilions dans une heure était prodigieux; et ce qui entrait une fois par l'oreille allait s'imprimer dans la mémoire et ne s'en effaçait plus. Le sens de l'ouïe ne tarda pas à recouvrer chez moi sa puissance native, et souvent cette puissance me confondait moi-même. Après une heure de conversation, j'étais capable de reprendre, sans me tromper d'un mot, une série entière de 10 et 15 pages : 300 ou 400 propositions; et mes jeunes hôtes pouvaient la même chose en français.

* *
*

Au bout d'une semaine, je perçai les conversations ordinaires. Ma langue spontanément se délia, et comme l'enfant spontanément je parlai. Comme lui je trouvai des mots, et des mots justes pour dire tout ce que je voulais. Comme lui encore, et intuitivement j'appliquai la grammaire; et mes locutions perdirent tout-à-coup la triste vertu de faire rire les gens. Bref, au bout de deux mois, « je rêvais en allemand ».

Quinze jours après, dans une joute philosophique à l'Université — in disputatione philosophica — je prenais la parole en allemand. Le sujet proposé (je ne puis l'oublier) était la comparaison de la

formule de Descartes « je pense donc je suis » à la formule de Hegel « das reine Nichts und das reine Sein sind identisch ».

Après un long et vif débat (en allemand s'entend), l'étudiant français était proclamé vainqueur.

Je savais l'allemand !

* * *

Quelqu'un m'a dit, et quelqu'autre me le redira peut-être : « votre long travail antérieur ne vous a-t-il pas beaucoup servi, sans que vous en ayez conscience vous-même ? »

Lecteur, sois détrompé à cet égard.

Ce travail antérieur m'avait au contraire desservi, au plus haut point desservi, et cela pour deux raisons principales : la première, c'est qu'il avait faussé complètement ma prononciation ; la seconde, c'est que la langue n'avait pas un seul verbe auquel je n'attribuasse une signification tout autre que la véritable. En sorte que j'avais un double travail à exécuter : d'abord oublier, ensuite rapprendre ; et le dernier n'était ni le plus difficile ni le plus pénible des deux.

D'ailleurs, mes jeunes amis, qui n'avaient subi le supplice ni de la grammaire ni du dictionnaire, au bout de trois mois rêvaient en français aussi aisément que leur maître rêvait en allemand.

* * *

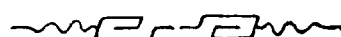
Je serais pourtant injuste à l'égard du dictionnaire, si je n'avouais que son étude m'a rendu un

service, et même un très-grand service. Elle m'a guéri ou préservé de la peur des dictionnaires.

Depuis lors je puis lire ou étudier un dictionnaire comme un autre livre, fût-il épais comme celui de Littré.

Sans ce bienfait, j'aurais très-difficilement osé entreprendre un travail dont je parlerai plus loin, et qui constitue une partie essentielle de mon système.

Lecteur, mon histoire a été longue, ennuyeuse peut-être: pardonne-le moi. Cette heure de lutte, si âpre qu'elle ait été, compte parmi les plus belles de ma vie. C'est pourquoi j'aime à y revenir; c'est pourquoi j'aime à la raconter, comme le vétéran les batailles auxquelles il a assisté. Et quand j'ai commencé, je ne sais plus finir.



Cette introduction à « L'art d'enseigner et d'étudier les langues » avait fait l'objet de la conférence donnée par nous au palais de l'Exposition (octobre 1878), sous les auspices du Congrès libre de l'enseignement.

XIX

Epilogue et Prologue.

Dans cette première partie, l'analyse a dégagé les traits généraux du système linguistique de la nature. Recueillant avec soin les définitions, les axiomes, les principes arrêtés par cette analyse, et les combinant aussi logiquement que possible, nous allons essayer de reconstruire synthétiquement ce même système, et en le simplifiant, de l'élever à la hauteur d'un art.

La synthèse étant l'analyse à rebours, beaucoup de répétitions seront inévitables, indispensables même : le lecteur voudra bien nous les permettre.

* * *

Avant de commencer, posons-nous à nous-même une question que chacun nous adresse sans doute.

Nous venons d'épeler la première page d'un livre encore inédit de la nature. Quand nous l'aurons fini, aurons-nous révélé tout l'enfant ? Aurons-nous révélé tout l'art de cette nature elle-même ? Aurons-nous pénétré tous ses secrets ? N'aura-t-elle dérobé à nos regards aucun de ses artifices ?

A cela il nous faut répondre par le mot de Pascal : « Nous ne connaîtrons jamais le tout de rien. »

Cependant le livre aura été ouvert ; et si nous ne savons pas tout lire, d'autres seront plus heureux, et la science pratique du langage pourra se constituer enfin, comme toutes les autres sciences, sur l'observation immédiate de la nature, seule base vraiment rationnelle du savoir humain, et la seule féconde aussi.

DEUXIÈME PARTIE

CONSTRUCTION ET APPLICATION DU SYSTÈME

I

Division du sujet. — Ordre à suivre.

La Méthode proprement dite se divise essentiellement et naturellement en trois chapitres correspondant aux trois parties constitutives de toute langue humaine. Elle doit traiter du langage objectif, du langage subjectif et du langage figuré.

Répétons des définitions déjà essayées.

Le langage objectif est l'expression des phénomènes perçus par nous sur le monde extérieur.

Le langage subjectif est l'expression du jeu des facultés de l'âme.

Le langage figuré est l'expression de l'idée pure, c'est-à-dire de l'idée abstraite, au moyen de symboles empruntés au monde sensible.

* * *

Par où débuterons-nous? Par où finirons-nous?

Le langage objectif est l'occasion du langage subjectif. Il le précède comme la cause précède l'effet, comme l'action précède la réaction. Il en est d'ailleurs le substratum. Sans le phénomène externe, l'exercice d'une faculté mentale n'a pas de raison d'être. Enfin c'est par le langage objectif que débute l'enfant. Il semble même pendant quelque temps ne connaître que lui et l'exercer seul, et à l'exclusion des deux autres.

Le langage figuré repose lui-même sur le langage objectif qui l'alimente et lui fournit des images. D'autre part, l'abstraction étant un produit du jeu des facultés intellectuelles, le langage qui traduit cette abstraction suppose l'éveil de ces facultés. Donc le langage subjectif naît avant le langage figuré, et partant doit avoir le pas sur lui.

La nature et la raison nous indiquent clairement l'ordre à suivre. Nous commencerons par le langage objectif, nous continuerons par le langage subjectif et finirons par le langage figuré.

Ces chapitres comportent à leur tour et appellent une subdivision : premièrement l'organisation théorique de chacun de ces langages, secondement l'art pratique de les enseigner.

* * *

LANGAGE OBJECTIF

Son organisation en Séries.

II

Définition et matière des Séries.

Par « Série linguistique » j'entends une suite enchaînée de récits, de tableaux, de descriptions, de « thèmes » enfin roulant sur un même ordre de faits, en exprimant successivement tous les moments et phénomènes connus de nous, et reproduisant ceux-ci dans l'ordre de leur développement naturel.

Nos Séries ont pour objet les faits que présentent :

l'homme,
le quadrupède,
l'oiseau,
le reptile,
l'insecte,
la plante,
les éléments.

* * *

Les espèces qui entrent dans chacune de ces grandes divisions forment la matière des Séries.

Ainsi les éléments donnent la Série du Fleuve, la Série de la Mer, la Série de l'Orage, la Série du Soleil, etc, etc... — C'est un traité de cosmographie et de physique élémentaire.

La plante donne la Série de la vigne, la Série du pommier, la Série du blé, celle des graminées, celle du noisetier, etc.etc. — C'est un traité de botanique et d'agriculture.

L'insecte donne les Séries de l'abeille, de la fourmi, du papillon, de l'araignée, du scarabée, etc... — C'est un vaste chapitre d'histoire naturelle.

L'oiseau donne les Séries nombreuses des oiseaux domestiques, celles des oiseaux chanteurs, celles des oiseaux de proie, etc. etc... — Autre grand chapitre d'histoire naturelle.

Le quadrupède donne la Série des animaux domestiques (mouton, vache, cheval, etc.) les Séries des rongeurs, les Séries des carnassiers, etc... — Nouveau et vaste chapitre d'histoire naturelle.

L'homme donne pour Séries: l'enfant, l'écolier, l'adolescent, l'âge mûr, les métiers, les arts, etc...

III

Construction des Séries. — Aperçu du procédé général à suivre pour les organiser.

Une Série suit l'être dont elle s'occupe — d'abord dans sa vie d'un jour, — puis dans sa vie à travers les quatre saisons de l'année.

Elle embrasse ainsi la totalité de son existence et par conséquent reproduit la totalité des termes que le langage possède pour exprimer ce que nous connaissons de cet être.

Chaque « but » que se propose l'être en question forme le « motif », le titre d'un thème ; et les

« moyens » successifs, par lesquels l'être atteint ce but, forment la matière ou le développement du thème.

Soit à construire la Série de l'oiseau.

Voici quelques-uns des buts que se proposera et où tendra cet être :

1 — Un couple se formera.
2 — Le couple fera un nid.
3 — La femelle pondra.
4 — La femelle couvera.
5 — Les petits éclôront.
6 — Le père et la mère les abèqueront.
7 — Les petits grandiront (druiront ?).
8 — La nichée quittera le nid.

Voilà bien une suite ou série de buts : mais ce n'est pas une série de thèmes.

* *
*

Que faut-il faire pour tirer de cette série de buts une série de thèmes ?

Il faut voir et dire :

1 — comment le couple se forme,
2 — comment il construit son nid,
3 — comment et dans quelles conditions se fait la ponte,
4 — comment s'opère l'incubation,
5 — comment s'effectue l'éclosion,
6 — comment et avec quoi père et mère nourrissent la couvée,
7 — comment la nichée quitte le nid,
8 — comment l'oisillon apprend à voler, etc.,

et les mille accidents qui surgissent de ses rapports avec les éléments et avec les autres espèces d'animaux qui lui font la guerre, ou à qui il fait la guerre lui-même.

* * *

Voici un deuxième exemple :

Soit à construire la Série d'une « plante » quelconque.

Déterminez d'abord la série de buts que la plante elle-même ou la nature semble se poser →

1 — La semence est confiée au sol.

2 — La semence germe,

3 — La plante s'enracine.

4 — La plante lève.

5 — La tige se développe.

6 — La plante bourgeonne.

7 — La plante fleurit.

8 — La plante pousse des feuilles.

9 — La fleur se féconde.

10 — Les fruits se nouent.

11 — Les fruits croissent.

12 — Les fruits mûrissent.

13 — La graine tombe et propage la plante, etc., et les mille faits divers qui surgissent des rapports de la plante, soit avec les éléments, soit avec les êtres animés.

Développez chacun de ces buts, et vous aurez autant de thèmes. Que dis-je ? Chacun de ces buts sera lui-même une mine de buts secondaires ; et

chaque espèce de plante vous donnera un petit traité plein d'intérêt, dans lequel se trouveront approfondis un à un tous les problèmes de la science botanique.

Voilà ce que j'appelle une Série.

* * *

Je citerai un troisième exemple.

Soit à construire la Série de l'abeille. Voici une série de faits ou buts généraux →

D'abord — l'essaim construit des rayons,
puis — les ouvrières font une provision de cire,
puis — elles butinent du miel sur les fleurs,
puis — elles emmagasinent ce miel,
puis — elles défendent leur trésor contre les ennemis qui en sont avides,
puis — la reine fait sa tournée aérienne,
puis — la reine pond,
puis — les ouvrières édifient les cellules royales,
puis — les œufs éclosent,
puis — les larves se métamorphosent,
puis — les nourrices soignent les nouvelles-nées,
puis — un nouvel essaim se forme,
puis — l'ancienne et les jeunes reines se livrent bataille,
puis — la ruche essaime,
puis — l'essaim exilé va s'établir dans un nouvel asile, etc. etc...

Ajoutez à cela les mille accidents possibles (intempéries de l'air, ennemis, maladies...) tant pour la vie d'un jour que pour les diverses saisons, et vous aurez une monographie de l'insecte intéres-

sante à l'égal d'un roman, et pouvant, au besoin, donner matière à trois cents chapitres et au-delà.

Développez comme il convient chacun de ces chapitres, et vous obtiendrez une série de thèmes où vous pourrez placer à peu près tous les termes que le langage possède pour exprimer ce que nous savons de l'insecte en général.

* *
*

La Série de la fourmi pourra suivre celle de l'abeille. Elle donnera beaucoup de termes précieux et difficiles à fixer, soit pour l'architecture, soit pour l'art stratégique : car la fourmi est, par nature, guerrière et architecte.

Tel autre insecte observé par Réaumur, et décrit dans ses immortels mémoires, fournira la matière à une autre Série, égale en intérêt aux précédentes, et non moins riche en termes de toute sorte, etc. etc.

Ainsi seront construites les Séries des quadrupèdes ; ainsi celles des reptiles ; ainsi celles des poissons ; ainsi celles des éléments ; ainsi, et avant toutes les autres, celles qui représentent le développement de la vie de l'homme à travers un jour, à travers les saisons, à travers les âges, à travers les métiers et le travail multiple de l'industrie.

* *
*

Supposons maintenant qu'un élève ait conquis les Séries des éléments, des plantes, de l'insecte, du poisson, du reptile, de l'amphibie, de l'oiseau, du quadrupède, de l'homme. Saura-t-il toute la langue ?

— Toute la langue traduisant les faits extérieurs, l'expression du « non-moi », en un mot tout le langage objectif: Oui !

En effet, que reste-t-il à exprimer en-dehors de ces faits ? Le langage ne saurait représenter que ce que nous savons du monde où nous sommes. Or nos Séries ont la prétention d'épuiser les phénomènes généraux du monde objectif. L'ordre sévère qui préside à leur développement ne leur permet pas de laisser inexprimé un seul détail de ces phénomènes. Nos Séries renferment ou doivent renfermer le langage objectif dans sa totalité. Tout le vocabulaire doit s'y retrouver et s'y retrouve en effet. A mesure que nous avons construit une Série, nous avons revu les trente mille mots de la langue usuelle. Nous avons inséré dans cette Série les termes qui avaient pu nous échapper, et qui s'y rapportent naturellement. Puis nous avons effacé dans le dictionnaire tout le contenu de la Série. Au bout de la quinzième Série environ, tout le dictionnaire s'est trouvé effacé.

* * *

Ce nombre de « Quinze » est une réponse sans réplique à une grave objection qui nous a été souvent adressée, et qui certainement le sera encore.

« Soit, me dit-on, tout le langage objectif se trouve dans vos Séries: cela doit être; c'est même évident. Mais l'étude de ces Séries ne représente-t-elle pas une étude « infinie » ?

— Oui, le nombre des Séries est, ou du moins peut

devenir immense, puisqu'il peut être égal au nombre des espèces. Mais le langage humain n'a heureusement pas les mêmes dimensions. Le langage n'exprime ou ne représente que des faits généraux, et partant, a des limites très-précises: je dirais même très-restreintes.

* *
*

Faites l'histoire d'un seul quadrupède, du quadrupède qui nous offre l'existence la plus variée ou plutôt la mieux connue de nous, c'est-à-dire développez sa Série (celle du mouton, du cheval ou de la vache par exemple), et vous y trouverez tous les termes que la langue possède pour le genre « quadrupède » tout entier.

Faites ou développez la Série d'un seul oiseau, le mieux connu de vous (celle de la poule par exemple), et vous aurez toute la partie de la langue qui exprime l'ensemble des phénomènes particuliers au genre oiseau.

La seule Série de « l'abeille » vous donnera la partie du vocabulaire affectée aux phénomènes de « l'insecte » en général.

Le « blé », ou telle plante que vous voudrez, vous donnera tous les termes affectés aux phénomènes de la végétation en général.

etc., etc...

D'où il résulte que, pour connaître une langue, il suffirait de posséder quinze ou vingt Séries générales se décomposant, comme nous l'avons établi précédemment, en cinquante ou soixante Séries

spéciales. Les autres ne seraient plus que des exercices de lecture et des traités scientifiques, où se reproduiraient, avec l'infinie variété de la nature, des faits analogues et partant les mêmes termes généraux.

* *
*

Quand je dis qu'une Série donnera tous les termes que possède le langage pour un même ordre de faits, il faut que je m'explique. Ces termes-là ne sont pas des substantifs ou des mots isolés, comme pourrait se le figurer le lecteur, si je ne l'en avertissais. Ma Méthode ne connait que des « propositions ». Elle est, et pour cause, l'ennemie déclarée du vocabulaire.

Ce ne sont pas des substantifs nommant, dans un ordre quelconque, toutes les parties de l'arbre, toutes les parties de l'insecte, toutes les parties de l'oiseau, toutes les parties du quadrupède, qui constituent cette Méthode; mais l'expression des phénomènes, mais le détail de l'existence de chaque espèce d'être.

Ce n'est pas la froide et banale énumération des parties constitutives de cet être que cette Méthode se propose; c'est la représentation de la vie elle-même dans son mouvement et dans son développement naturel.

Ce n'est pas le nom des organes qu'elle aspire à donner; mais c'est le jeu de ces organes qu'elle révèle afin de l'exprimer.

* *
*

En un mot, dans le procédé classique comme dans les prétendues Méthodes de Robertson, d'Ollendorf, de Jacotot et autres, c'est le substantif — qu'on le sache ou qu'on l'ignore — c'est le substantif qui joue le premier rôle. Dans la nôtre, c'est le verbe qui joue le premier rôle : le verbe, nous l'avons dit et ne saurions trop le redire : le verbe, âme de la proposition : le verbe, qui traduit le mouvement, l'action, et qui manifeste la vie : le verbe, principe organisateur de la parole : le verbe, centre vivant autour duquel, dans la phrase, gravitent les substantifs, à titre de sujets ou de régimes, avec leur cortége de prépositions et d'adjectifs.

Cette seule différence met un abîme entre les procédés ordinaires et notre Méthode.

* *
*

En attendant que nous tirions les nombreuses conséquences théoriques et pratiques qui découlent de la substitution du verbe au substantif comme premier principe du langage, disons ou plutôt répétons que notre Méthode n'est méthode que par l'adoption du verbe comme base.

En effet, qui dit Méthode dit ordre. Or du substantif on ne va logiquement ni au verbe, ni à l'adjectif, ni à l'adverbe, ni à la proposition, et bien moins encore d'une proposition à une autre proposition.

Du verbe, au contraire, on va droit au substantif et à l'adjectif, lesquels sont appelés autour de lui, comme il vient d'être dit, à titre de sujets ou de

compléments. Et du verbe, c'est-à-dire d'une action, on passe tout naturellement à un autre verbe, c'est-à-dire à une autre action conséquence ou complément de la première.

Un système linguistique qui prend pour base le verbe, se fonde donc sur un principe d'ordre. Ce système, par conséquent, peut devenir une méthode dans le vrai sens du mot.

IV

Construction d'un thème d'une Série.

Nous venons de voir ce qu'est une Série linguistique, considérée dans son développement général et ses divisions principales. Il importe maintenant d'expliquer comment s'élabore un simple élément, un simple exercice, un thème particulier d'une Série donnée.

A cet effet, nous choisirons une des Séries qui traduisent ce que nous appelons la vie commune, c'est-à-dire la vie ordinaire, la vie de tous les jours, soit la « Série du feu ». Et dans cette Série, nous prendrons un exercice ou thème qui puisse donner lieu à l'énoncé de la plupart de nos principes, par exemple celui qui a pour titre :

« La ménagère fend un morceau de bois ».

* * *

Fendre un morceau de bois, voilà le but. Quels sont les moyens ?

Pour fendre du bois, il faut une hachette.

Donc, d'abord : - elle va chercher cette hachette,
puis que fait-elle ? - Elle prend un morceau de bois,
puis que fait-elle ? - Elle s'approche du billot ;
puis que fait-elle ? - Elle s'agenouille près du billot ;
puis que fait-elle ? - Elle place le bois sur le billot ;
puis que fait-elle ? - Elle lève sa hachette ;
puis que fait-elle ? - Elle abat sa hachette ;
que s'ensuit-il ? . . - La hachette fend l'air ;
puis qu'arrive-t-il ? - La hachette frappe le bois ;
puis qu'arrive-t-il ? - Le fer s'enfonce dans le bois ;
et puis ? . . . . . - Le fer fend le bois ;
et puis ? . . . . . - Les deux parties tombent à terre ;
et puis ? . . . . . - La femme relève les morceaux ;
et puis ? . . . . . - Elle les fend et refend jusqu'à la limite voulue ;
et puis ? . . . . . - La ménagère se relève ;
et puis ? . . . . . - Elle reporte la hache à sa place.

Le but proposé est atteint. L'exercice est donc terminé : le thème est achevé.

* *
*

Avant d'en examiner le contenu, et de rendre compte du procédé qui l'a créé, transcrivons-le sous la forme que l'expérience nous a définitivement conseillée comme la plus pratique.

La ménagère fend un morceau de bois.

— La ménagère va chercher sa hache,	va chercher
la ménagère prend un morceau de bois,	prend
la ménagère s'approche du billot,	s'approche
la ménagère s'agenouille près du billot,	s'agenouille
la ménagère place le morceau de bois debout sur le billot.	place
— La ménagère lève sa hachette,	lève
la ménagère abat sa hachette,	abat
la hachette fend l'air,	fend
le fer frappe le bois,	frappe
le fer s'enfonce dans le bois,	s'enfonce
le fer fend le bois,	fend
les deux parties tombent à terre.	tombent
— La ménagère relève ces morceaux,	relève
la ménagère fend et refend ces morceaux jusqu'à la limite voulue,	fend, refend
la ménagère se relève,	se relève
la ménagère reporte la hachette à sa place.	reporte

* * * * *

1 — Ménagère (cuisinière, servante, domestique, bonne, fille, femme, créature, fendeuse, elle, etc...
2— Billot (bloc, bûche, objet, chose, affaire, lui, etc.
3— Place (lieu, endroit, coin, poste, position, etc...
4— Fer (tranchant, coupant, fil, acier, métal, il, etc.
5— Hachette (hache, hachoir, hachet, hachereau, hacheron, couperet, cognée, serpe, faucillon, fendoir, instrument, outil, ustensile, celui-ci, cà, etc...

Nous avons souvent rencontré des hommes qui, après avoir entendu exposer un seul exercice analogue à celui-ci, ont non-seulement compris notre Méthode dans son idée générale, mais en ont instantanément saisi tout le mécanisme, au point d'en développer eux-mêmes sur-le-champ le système aussi nettement que nous aurions pu le faire nous-même.

Entre autres, et parmi les linguistes qui ont un nom, nous nous permettrons de citer M. Eichhoff, lequel, à la suite d'une inspection au lycée de Caen, nous conjura, pour ainsi dire, d'achever une Méthode qui pouvait et devait, selon lui, rendre les plus grands services à l'enseignement des langues.

* *
*

C'est qu'en effet chaque exercice contient toute la Méthode, est la Méthode en raccourci. Et c'est par une intuition du même genre que, à propos du développement linguistique provoqué par le spectacle d'un moulin et observé sur un tout jeune enfant, nous avons découvert ou cru découvrir le vrai procédé de la nature dans la formation du langage, et que, dans un seul et même coup d'œil, nous avons entrevu le détail et embrassé l'ensemble du présent système.

Livrons-nous maintenant aux réflexions qu'appellent tant le fonds que la forme du thème précédent.

V

Caractère et propriétés des thèmes de la nouvelle Méthode.

—

1. Cohésion logique et disposition originale des propositions dans les thèmes.

Dans le tableau ci-dessus, on voit d'abord l'énoncé d'une action générale — fendre du bois —, puis le développement de cette action dans et par une sorte de définition. C'est donc un acte général défini par une série d'actes particuliers.

Considéré à un autre point de vue, le point de vue logique, cet exercice présente :

1 — Un but général unique, simple : fendre du bois.

2 — Un ensemble, une série de moyens propres à conduire à ce but.

Le rapport du but au moyen est donc le « lien logique » qui relie le titre de cet exercice à son développement.

Mais les pièces diverses qui servent à ce développement sont-elles liées entre elles, et sur quel rapport est fondée leur association ?

* * *

La logique qui enchaîne dans notre Méthode les propositions aux propositions, ce n'est pas la logique plus ou moins artificielle et plus ou moins arbi-

traire du livre en général; c'est ce qu'on peut appeler « la logique de la nature »: logique accessible ou plutôt familière à tous les hommes, et que comprend et pratique le petit enfant aussi bien que l'homme de génie.

Le rapport de succession dans le temps, voilà le ciment naturel qui, dans nos thèmes, unit la phrase à la phrase, la proposition à la proposition.

Ce rapport, qu'on y réfléchisse bien, constitue, à lui seul, la logique élémentaire de l'esprit humain. C'est par lui que débute la pensée. L'esprit le perçoit en percevant le mouvement. Et c'est lui qui nous conduit ensuite à la perception des rapports plus profonds — de cause à effet, — de principe à conséquence, — du but au moyen.

Un mot simple, tout simple, préside et suffit à la genèse de nos thèmes: le mot « et puis ». Mot ou rapport entendu de tout le monde; mot ou rapport qui est par excellence celui de l'enfant quand il essaie ses petits récits: —> « et puis... »

* * *

De là la forme particulière sous laquelle se présentent nos exercices; de là la disposition de nos phrases sur le papier même. Chacune a sa ligne propre: chacune occupe une ligne spéciale.

De cette façon le livre lui-même aide à distinguer, à analyser les pensées; figure l'unité des propositions; les isole pour mieux les manifester, au lieu de les tenir confondues, comme le font les imprimés vulgaires.

Une vraie Méthode linguistique est certainement soumise à d'autres conditions qu'un livre ordinaire. Elle ne saurait viser à trop de clarté, à trop de précision. Il importe au plus haut point qu'elle mette en évidence chaque élément du langage, c'est-à-dire, pour nous, chaque proposition.

C'est pourquoi, dans nos thèmes, les propositions marchent une à une; s'élaborant isolément; naissant pour ainsi dire sous le regard, l'une après l'autre, par une succession réglée; présentant chacune un tout complet, sur lequel se concentrent tous les rayons de l'œil comme toutes les énergies de l'intelligence, sur lequel s'arrête et se repose à loisir l'esprit, l'esprit qui aspire à s'assimiler l'idée avec son expression.

* *
*

Ainsi donc, dans nos exercices, tout est lié, étroitement et logiquement lié : le titre est étroitement lié à son développement; les pièces de ce développement sont étroitement liées entre elles. Et cependant tout y est distinct : le titre est parfaitement distinct de son développement; le but est distinct des moyens; les moyens sont distincts les uns des autres.

Si la perfection consiste dans l'union des deux extrêmes, notre système atteindrait sur ce point la limite du mieux possible.

* *
*

Dans l'exercice précité, on aperçoit encore quelques points de repère figurés par le signe (—). Ces

signes sont destinés — d'une part à déterminer rigoureusement les moments divers de l'action, — d'autre part à indiquer au professeur, quand il expose le théme, les points précis où il doit s'arrêter, soit pour répéter lui même, soit pour faire réciter l'élève. Ces signes marquent pour ainsi dire le nombre et l'étendue des pas que l'élève doit faire pour conquérir un thème donné.

Il convient en effet de bannir autant que possible l'arbitraire, non-seulement de la Méthode elle-même, mais encore de son application.

En soi, la disposition générale de nos thèmes, en tant que lectures linguistiques, offre déjà et sans conteste des avantages considérables.

Au chapitre de l'usage de la Méthode ou l'art d'enseigner, nous allons voir cette même disposition acquérir une importance capitale.

* *
*

Si nous résumons ce paragraphe, nous y trouverons à noter les cinq faits suivants:

1 — Chaque exercice se compose de deux parties, à savoir: d'un titre et d'un certain nombre de phrases qui développent et définissent ce titre en l'analysant.

2 — Le titre exprime un but, un but simple; et le corps de l'exercice exprime les moyens, les moyens simples aussi par lesquels le but est atteint.

3 — Un rapport unique, toujours le même d'un bout du thème à l'autre, le rapport de succession

dans le temps, jouit, à l'exclusion de tout autre rapport, du privilége de relier le moyen au moyen.

4 — Les moyens sont énoncés dans l'ordre même où ils se succèdent ou doivent se succéder en vue du but à atteindre; et les propositions qui traduisent ces moyens sont écrites à la ligne.

5 — Les moments divers de l'action sont distingués avec soin et séparés les uns des autres par un signe ou point de repère, dans l'intérêt d'une exposition logique et d'une facile assimilation.

Tel est l'art, ou plus modestement, tels sont les principes qui président à la genèse de tous nos exercices. Nous verrons plus loin ce que ces dispositions peuvent avoir de commun avec les procédés de la nature.

2. Du nombre de mots contenus dans un thème ordinaire.

Evaluons maintenant la valeur brute de notre thème. Comptons d'abord les mots qu'il renferme, et nous estimerons ensuite leur valeur intrinsèque.

Le corps principal de l'exercice offre — 16 verbes différents (aller, chercher, prendre, s'approcher, s'agenouiller, placer, lever, abattre, frapper, s'enfoncer, fendre, tomber, relever, refendre, se relever, reporter), — 12 noms (ménagère, morceau, bois, hache, hachette, billot, air, fer, partie, terre, limite, place), — 3 adjectifs (debout, deux, voulue),

— 7 prépositions (de, du, près, sur, dans, à, jusqu'à, — 5 pronoms (sa, elle, ces, se, en) .

En tout 42 mots.

Voilà pour le corps même du thème,

Regardez maintenant l'appendice placé au pied de notre petit tableau. Il contient près de 40 mots entièrement différents des 42 premiers.

Ces nouveaux termes sont destinés à être substitués à leurs équivalents dans l'exercice, d'après un procédé que nous exposerons dans le chapitre « de l'art d'enseigner une langue ».

Nous leur donnons pour cette raison le nom de « équivalents ou remplaçants », celui de synonymes n'étant pas assez général et ne convenant qu'accidentellement.

* *
*

Ainsi donc, somme faite, le thème précédent contiendrait environ 80 mots différents, Je ne compte pas les adjectifs et les adverbes que comporte et appelle naturellement chaque phrase de l'exercice, tels que :

Ménagère — (laborieuse, vive, active, forte, etc...

Fer — (dur, brillant, coupant, tranchant, etc...

Verbes — (rapidement, vite, ferme, alors, ensuite, etc...

Si l'on réfléchit que la langue vulgaire, celle qui suffit aux besoins de la vie ordinaire, ne compte guère au-delà de dix mille mots, il sera facile de

calculer combien il faudra de thèmes analogues au précédent, pour livrer ce qu'on peut appeler le premier fonds d'une langue. Nous ferons plus loin cet intéressant calcul.

3. Valeur intrinsèque des termes contenus dans un thème ordinaire.

Estimons maintenant la valeur intrinsèque des termes contenus dans notre exercice.

Et d'abord quelqu'un s'étonnera peut-être de la vulgarité du fait choisi par nous ? — Nous répondrons provisoirement que la Méthode ne contient pas seulement des Séries traduisant la vie commune, mais qu'elle peut s'élever et s'élève en effet aux dernières hauteurs de la science et aussi de la poésie, la poésie de la nature, la poésie de la vérité ; que même c'est là qu'elle triomphe. Par conséquent, si nous ne dédaignons pas ces faits vulgaires, si nous jugeons à propos de les exprimer et de leur accorder une place dans notre travail, c'est qu'ils s'imposent à nous par un certain caractère d'utilité et de nécessité pratiques.

Nous répondrons encore qu'apprendre une langue, c'est traduire dans cette langue toute notre individualité. Or le feu et tous les faits qui s'y rapportent occupent certainement une page dans le livre de nos perceptions et de nos souvenirs. Donc la Série du feu a le droit de figurer dans la Méthode.

* * *

Ajoutons que le feu est le symbole de l'amour, et partant, la source des hautes métaphores au moyen desquelles la vie du cœur s'exprime et se manifeste.

Le cœur s'éprend, s'enflamme, s'embrase, brûle, se consume, etc., comme le bois que la ménagère dispose sur l'âtre. Comme le feu, les passions s'allument, se refroidissent, s'éteignent, meurent, s'attisent, renaissent de leurs cendres, se ravivent, etc..

Notre humble scène du foyer se trouve donc recéler les termes précieux de la langue du cœur. Par conséquent, la Série du feu a une double valeur: elle vaut pour la vie pratique et matérielle; elle vaut pour la vie morale.

* *
*

Ainsi en est-il de la plupart des Séries qui traduisent la vie commune, la vie de tous les jours, la vie de tout le monde. Les termes, par lesquels chacune d'elles exprime un certain ordre de faits sensibles, servent en même temps à rendre un certain ordre de faits psychologiques, c'est-à-dire à traduire une face de l'âme.

A ce titre, nos Séries vulgaires ont une haute raison d'être. Qui désormais oserait les dédaigner?

Du reste nous consacrerons plus loin à la langue usuelle un chapitre spécial, où nous établirons son excellence et prouverons qu'elle est la première et la plus solide assise du langage.

Cela dit, revenons à l'exercice du bois fendu, et

pesons attentivement, dans la balance de l'utile, tous les termes qu'il nous offre.

* *
*

Décousez l'exercice, et examinez chaque pièce en particulier, et, si vous l'osez, faites fi d'une seule expression. Citez un mot, un seul mot auquel vous ne soyez obligé de recourir cent fois le jour !

Vous savez que pour agir il faut penser, et que penser c'est causer tout bas au moyen de ce verbe intérieur qui toujours veille en nous, qui est le premier ministre de la raison et de la volonté, et qui analyse, qui secrète sans cesse et nos pensées et nos volitions : les distribuant, les classant, en vue de l'action, dans la double catégorie des buts ét des moyens.

Dialogue ou monologue, notre parler est continuel. Le langage est un besoin constant de l'esprit.

Cela posé, voyons d'abord si les verbes de notre exercice se trouvent souvent sur le chemin de la pensée, s'ils servent cette pensée et comment ils la servent.

* *
*

CHERCHER — Que ne cherchons-nous pas, depuis le vêtement dont nous nous couvrons le matin, jusqu'à la gloire qui embellit l'existence ?

S'APPROCHER — De quoi ne nous approchons-nous pas, depuis la table qui porte notre repas, jusqu'à la vérité ou la perfection auxquelles aspire notre nature ?

PRENDRE — Que ne prenons-nous pas, depuis le pain qui nourrit notre corps, jusqu'au courage qui nous soutient moralement?

PLACER — Que ne plaçons-nous pas, depuis le pied que nous avançons pour marcher, jusqu'à l'espoir sur lequel repose éternellement l'âme ?

LEVER — que ne levons-nous pas, depuis le verre d'eau qui nous désaltère, jusqu'à la difficulté qui nous arrête ?

TOMBER — que ne voyons-nous pas tomber, depuis le fruit qui se détache de l'arbre, jusqu'à l'homme, jusqu'à la volonté qui s'abandonne au mal, jusqu'à l'intelligence qui s'égare dans la voie de l'erreur?

RELEVER — Que ne relevons-nous pas, depuis l'instrument qui échappe à nos mains, jusqu'à la force morale qui défaille devant le malheur ?

PORTER — Que ne portons-nous pas, depuis la corbeille qui pend au bras de la ménagère, depuis le fardeau qui pèse sur l'épaule du manœuvre, jusqu'à la peine qui punit le mal, jusqu'à l'effroi qui trouble les peuples, jusqu'à la plainte, jusqu'à la parole, jusqu'à la loi, jusqu'à la vie, jusqu'à la mort?

Ouvrez plutôt le dictionnaire à l'endroit de ces verbes, et à la longueur des colonnes qui leur sont consacrées, jugez si ces mots sont des mots oiseux dans le langage. Sachez apprécier à leur valeur des expressions qui entrent pour une si grande part

dans le tissu de la langue vulgaire; appréciez cette langue vulgaire elle-même; appréciez les Séries qui la traduisent.

* *
*

Considérons maintenant les substantifs et les termes de rapport contenus dans le même exercice.

Sont-ils oiseux en eux-mêmes ces mots: hache, morceau, bois, cuisinière, air, fer, partie, terre, limite, place? Ou bien ceux-ci: servante, domestique, fille, femme, objet, chose, lieu, endroit, position, poste, tranchant, acier, métal, cognée, serpe, instrument, outil, etc...? Ou ceux-ci: du, de, près, sur, dans, à, jusqu'à, etc...?

Ou bien tous ces termes, qui entrent dans notre exercice, ne paraissent-ils oiseux et vils que parce qu'ils sont groupés, organisés; ou parce qu'ils servent à rendre une scène trop humble, trop familière?

Nous allons bientôt montrer l'importance de l'ordre, c'est-à-dire d'un groupement régulier, c'est-à-dire d'une organisation logique, relativement au fonctionnement normal de la mémoire; et nous allons en outre constater la haute valeur, au point de vue du langage, des faits de la vie commune et de leur expression.

4. Deux sortes de substantifs. — Noms communs et généraux, noms spécifiqnes. — Leurs rapports.

Comparés entre eux, les substantifs présentent deux caractères profondément divers: les uns sont

spécifiques, les autres sont généraux. Hache est un nom spécifique, il désigne l'espèce. Instrument est un nom relativement général, il marque un genre.

De ces deux espèces de noms l'une est plus nécessaire que l'autre. Les substantifs spécifiques sont plus importants que les substantifs généraux. Les termes généraux sont pour ainsi dire des termes de luxe, dont la langue pourrait à la rigueur se passer. Sorte de pronoms ou de remplaçants, comme nous les avons nommés, ils sont là pour la commodité, parfois pour l'agrément et plus souvent pour la rapidité du langage.

Les substantifs spécifiques, au contraire, sont des termes indispensables. Aussi hache aura toujours son correspondant, sa traduction relativement exacte dans une langue étrangère, tandis que le terme général, par exemple instrument, y trouvera rarement un équivalent qui offre la même extension, qui présente une signification adéquate.

* *
*

Notre thème, qui nous livre dans sa première partie une série de noms purement spécifiques, et qui, dans sa seconde partie ou appendice, porte une liste de termes généraux correspondants aux noms spécifiques, ne saurait donc, ni procéder avec plus de méthode, ni être plus pratique ou plus complet.

En outre, les noms spécifiques se trouvent répétés presque à chaque ligne ; de sorte qu'on peut

dire que la fréquence de la répétition de chaque terme est proportionnelle à la valeur relative de ce terme.

C'est aussi un rapport que présente la pratique ordinaire. Pour dix fois que l'enfant nommera hache l'instrument qui porte ce nom, il le désignera à peine une fois par son nom général d'outil.

5. Deux sortes de verbes. — Verbes des buts, Verbes des moyens. — Leurs rapports.

Comme les noms, les verbes comparés entre eux présentent deux espèces distinctes que devra reconnaître toute philologie sérieuse.

Les uns désignent les buts, les autres expriment les moyens d'atteindre ces buts.

Aller puiser de l'eau, voilà un but.

Prendre l'urne — la porter à la fontaine — la plonger dans l'eau — l'emplir d'eau — la retirer de l'eau — la porter à la maison : voilà des moyens.

Cette distinction établie, posons-nous une question analogue à celle que nous nous sommes posée à propos des substantifs. Lesquels sont les plus importants, ou des verbes qui expriment des « Buts », ou des verbes qui expriment des « Moyens » ? Ou bien ont-ils même prix, sont-ils de valeur égale?

* * *

Entre ces deux espèces de verbes il y a le même rapport qu'entre les grosses et les petites pièces de

monnaie. Les grosses pièces ont plus de valeur en elles-mêmes, les petites sont plus indispensables pour les transactions de tous les jours, et au besoin suppléent les premières. Les petites pièces affluent dans le commerce. Que ferait-on sans elles? Les grosses, au contraire, pourraient se réduire à un nombre moindre, et même disparaître totalement, comme cela s'est vu à une époque peu éloignée de nous, comme cela se voit encore dans certains pays.

Tel est exactement le rapport des verbes qui expriment des Buts avec ceux qui expriment des Moyens.

* * *

Les verbes des Moyens forment une monnaie courante d'une nécessité absolue.

Les verbes des Buts sont utiles sans être indispensables. Leur utilité est analogue à celle des grosses pièces de monnaie.

Ils abrègent et simplifient le langage, et par suite accélèrent et facilitent l'échange des idées entre les hommes. Mais ils pourraient parfaitement être remplacés par les verbes des Moyens, et cette substitution a lieu en effet à chaque instant dans la pratique. Au lieu de dire: fermez la porte, on dit souvent: tirez la porte. Tirez n'est pas le But, mais le Moyen.

C'est cette distinction fondamentale qui a rendu possibles et l'organisation de nos Séries et la construction de nos thèmes.

* * *

Considérés isolément et en dehors de l'action, en dehors de l'esprit qui conçoit cette action et de la volonté qui la veut, les verbes ont tous même caractère: un caractère que l'on ne nomme pas, parce que tout nom est le résultat d'une distinction et la suppose. Les verbes n'expriment donc des Buts et des Moyens que relativement et non absolument.

On conçoit alors comment et pourquoi la philologie, exclusivement préoccupée du sens et de la valeur absolue des mots, sans aucun égard pour la secrète hiérarchie des actes que ces mots peuvent traduire, comment et pourquoi elle n'a ni signalé, ni aperçu le double caractère que peut revêtir le verbe dans la pratique du langage.

* *
*

Nous le répétons: ces deux caractères, qui ont échappé à la sagacité des philologues, n'ont rien d'absolu. Ils sont essentiellement relatifs, c'est-à-dire que le même verbe, qui ici exprime un But, ailleurs exprimera un Moyen.

Un exemple éclairera notre pensée.

Ouvrir la porte du bûcher est un But par rapport à tourner la clef dans la serrure, qui est le Moyen d'atteindre ce But.

Mais ouvrir la porte du bûcher n'est qu'un Moyen par rapport au But d'aller chercher du bois. Aller chercher du bois est à son tour un Moyen par rapport au But supérieur de faire du feu. Faire du feu est lui-même un Moyen par rapport au But plus général de chauffer la chambre ou de cuire le repas.

La hiérarchie des verbes est donc comme celle des actions une hiérarchie qu'on pourrait appeler « mouvante ».

* *
*

Dans cette série de buts et de moyens, dans cette hiérarchie ascendante, comme dans les appareils de l'industrie humaine, les rouages les plus importants, les rouages les plus essentiels sont les plus élémentaires, les plus infimes et en apparence les moins précieux.

Prendre, lever, ôter, porter, lâcher, tourner, pousser, ouvrir, fermer, allonger, etc..., voilà les rouages élémentaires, essentiels du langage; voilà les vraies « racines » des langues. Vous les retrouverez à la base de toutes les actions; vous les retrouverez à chaque ligne sous la plume de l'écrivain, à chaque phrase dans la bouche de l'orateur. Que dis-je ? Le grand style, le style métaphorique n'admet guère, en fait de verbes, que ces verbes vulgaires: et cela, parce que, en qualité d'expressions de la langue courante, ils l'emportent sur tous les autres verbes en clarté et en précision; parce que, tout le monde en faisant un constant usage, ils sont compris de tout le monde.

6. Résumé, et vue d'ensemble.

Le développement naturel soit de l'homme, soit des animaux, soit des plantes, soit des éléments, peut être conçu comme une série de buts divers

réalisés ou atteints chacun par un certain nombre de moyens. Il y a donc deux espèces de verbes dans la langue, laquelle n'est et ne peut être que l'expression de ce développement. Il y a des verbes qui expriment les « Buts »; il y a des verbes qui expriment les « Moyens ».

Les verbes des Buts ne sont pas absolument nécessaires; les verbes des Moyens sont indispensables.

La plupart des Buts exigent, pour être atteints, le jeu d'un certain nombre de Moyens. Donc pour un seul verbe qui exprime un But, il y a plusieurs verbes qui expriment des Moyens.

* *
*

Notre existence est une conversation « continue », soit avec nous-mêmes, soit avec nos semblables : un entretien, un parler continu, où nous exprimons tout haut ou tout bas nos idées, nos sensations, nos croyances, nos perceptions, nos sentiments, nos volitions, nos actes.

Un But perçu ou poursuivi par nous entraîne toujours la perception et par suite l'expression articulée ou mentale des Moyens nécessaires à la réalisation de ce But; et un même But entraîne toujours l'emploi et conséquemment l'expression des mêmes Moyens. Donc déjà les verbes des Moyens, dans la réalité et dans la pratique ordinaire du langage, se répèteraient aussi souvent que les verbes des Buts. Mais hâtons-nous de dire que

cette parité n'est pas le juste rapport de ces deux sortes de verbes, au point de vue de la fréquence. En effet, il n'est pas un seul Moyen qui ne serve comme tel à une foule de Buts divers. Donc, dans la pratique, les verbes des Moyens se répètent beaucoup plus souvent que les verbes des Buts.

* *
*

Chacun de nos exercices réfléchit fidèlement toutes ces distinctions, reproduit et manifeste tous ces rapports.

1 — Les Buts s'y trouvent parfaitement distincts les uns des autres.

2 — Chaque But est distinct de ses Moyens.

3 — Les verbes des Moyens se répètent à l'infini d'un But à un autre But, d'une Série à une autre Série.

A toutes ces observations sur la constitution intime de nos thèmes nous éprouvons le besoin d'en ajouter une dernière relative à ces observations elles-mêmes.

Il ne faudrait pas juger de la Méthode par son exposition. Le langage étant le produit le plus direct, le plus immédiat de l'esprit humain, la théorie de son développement est au fond et ne saurait être qu'un chapitre de psychologie; et quelques efforts que l'on fasse pour en rendre les principes intelligibles à tout le monde, ces principes se présenteront toujours avec le caractère inhérent à tout principe: je veux dire l'abstraction.

7. Propriétés mnémoniques des thèmes de la Méthode.

Examinons notre thème à un point de vue nouveau, le point de vue purement pratique.

Ce thème est-il à la portée de toutes les intelligences, à la portée de toutes les mémoires ; en d'autres termes est-il d'une facile assimilation ?

Le thème répond lui-même pour nous. Relisez-le, et dites si vous connaissez un enfant assez dépourvu de moyens, d'abord pour ne pas comprendre ce thème, ensuite pour ne pas se représenter dans tous ses détails le fait que ce thème exprime, et vous les réciter, si rebelle que soit sa mémoire, aussitôt que vous le lui aurez bien exposé, exposé méthodiquement, c'est-à-dire dans l'ordre même où les faits se suivent, et en détachant soigneusement les propositions les unes des autres.

* *
*

Faites l'expérience sur le plus mal doué de vos écoliers, et si vous êtes quelque peu habile, il vous faudra en arriver à cette réjouissante conclusion, que devant l'étude des langues, avec une Méthode conforme à celle de la nature, toutes les intelligences se trouvent sensiblement égales : conclusion, je le sais, contraire aux préjugés de l'école, et naturellement antipathique à l'instinct comme à l'intérêt des maîtres, qui évitent de mettre gratuitement sur leurs épaules le fardeau de la res-

ponsabilité, aimant mieux se laisser battre par une simple bonne d'enfant que de faire un effort pour s'arracher à la tant douce et tant commode routine.

* *
*

Ainsi donc (Qui oserait nous contredire ?) nos thèmes sont accessibles à toutes les intelligences. sont à la portée de toutes les mémoires. Leur conception est instantanée comme la perception, leur assimilation est rapide comme la parole.

Deux choses contribuent particulièrement à ce résultat :

1 — La simplicité parfaite des propositions, lesquelles se réduisent presque partout à trois termes : un sujet, un verbe, un complément, sans jamais s'aider d'incidentes.

2 — Le lien logique qui enchaine toutes les pièces de chaque exercice.

Et si l'assimilation de nos thèmes est facile dans la langue maternelle, elle est relativement aussi facile dans une langue étrangère, pourvu que le procédé d'exposition soit rationnel comme celui que nous allons bientôt essayer de décrire.

* *
*

Nos thèmes offrent encore un fait qui mérite d'être signalé, et dont il est bon de faire ressortir la valeur pratique.

Non-seulement les verbes des propositions appellent autour d'eux une foule de mots ; non-seulement les substantifs, comme nous l'avons dit, ac-

courent d'eux-mêmes vers ces verbes à titre de sujets ou de compléments; mais ces noms se répètent ou peuvent se répéter très naturellement presque à chaque proposition.

Comptez, en effet, combien de fois, dans notre exercice, reviennent les mots: la ménagère, la hache, le billot, le bois, etc.; et par suite combien de fois ce que nous appelons leurs « remplaçants » pourront eux-mêmes être répétés.

* *
*

Cette forme particulière de nos exercices offre pour la pratique des avantages considérables.

1 — Chaque phrase exprimant un détail, un fait nouveau, la répétition des mêmes sujets et des mêmes compléments n'a point le caractère d'une répétition ordinaire, d'une répétition pure et simple. Grâce à ce détail nouveau, grâce au pas fait en avant dans chaque phrase, ni l'ennui ni la fatigue ne sont à redouter.

2 — Cette répétition naturelle des mêmes noms, ce retour constant et périodique de la pensée vers le même objet, cet effort réitéré de la faculté représentative sur une même idée, n'est-ce pas le burin même qui grave les choses dans la mémoire?

3 — Cette même répétition, ce retour perpétuel des mêmes sons, n'est-ce pas la condition essentielle, n'est-ce pas la plus sûre et la plus ferme garantie d'une bonne prononciation?

4 — L'auditeur se confiant dans cette répétition des sujets et compléments, porte tout naturelle-

ment l'effort principal de son attention sur le verbe. Mais le verbe, qui est l'âme de la phrase, qui est l'élément le plus important et le plus précieux de la proposition, se trouve être en même temps le plus difficile à conquérir et à garder. Il importe donc que l'attention se recueille tout entière sur ce terme. Or par la susdite évolution, tous les rayons visuels de l'intelligence sont en effet concentrés sur un fait unique, l'action, — sur un mot unique, le verbe.

Est-il possible de placer la mémoire dans des conditions plus avantageuses? Et quelqu'un en aurait-il de meilleures à nous proposer?

VI

Observations critiques sur l'art de composer les Séries.

1. — Le parler perpétuel. — Séries écrites. — Difficultés cachées.

Chacun de nous, depuis qu'il est au monde, fait des Séries, construit des exercices, dicte des thèmes. N'est-ce pas en voyant faire un enfant de trois ans que nous avons entrevu nous-même ce Système, c'est-à-dire le travail formidable de l'esprit humain se créant, se tissant un langage condition de sa vie?

L'humble nourrice fait une Série ou du moins un thème analogue aux nôtres, lorsque, conduisant son bébé vers la porte, elle lui dit:

» marche, mon petit ;	— bien !
» approche-toi de la porte ;	— très bien !
» te voilà arrivé ;	— bravo !
» lève ton petit bras ;	— à merveille !
» prends la poignée ;	— parfaitement !
» tourne la poignée ;	— comme tu es fort !
» ouvre la porte ;	— bien sage !
» tire la porte ;	— tu es trop mignon !
etc., etc..	

Il a déjà été constaté que dans une langue il y a deux langues. C'est donc à dessein que nous disposons ici sur deux colonnes deux textes que les livres ordinaires présentent confondus malgré leur diversité. Nous reviendrons à l'heure voulue sur cette distinction. Pour le moment, passons outre.

* * *

La mère ou la nourrice fait encore une Série, lorsqu'elle habille le petit enfant, Série qu'elle lui répète chaque matin, toujours la même quant au fond ; et elle fait un thème de cette Série quand elle dit :

» . . . . allons !
» mettons la petite robe,
» passe la petite tête,
» donne ton petit bras,
» passe ton petit bras dans la petite manche,
» boutonnons le poignet,
etc., etc..

J'omets les réflexions et les termes de tendresse dont elle sait si bien assaisonner chacune de ses phrases, et qui font partie de ce que nous avons appelé « langage subjectif ou phrases relatives ».

* *
*

Notre vie est un parler perpétuel. Vous ne pouvez pas ouvrir une porte sans exprimer mentalement chaque mouvement nécessaire pour parvenir à ce but, sans vous le commander à vous-même tout bas, comme la nourrice le commande tout haut à son bébé.

C'est cet exercice constant, permanent, qui seul peut expliquer cette prodigieuse facilité, cette miraculeuse mobilité du langage qui éclate avec l'idée comme l'éclair avec la foudre, qui marche avec la pensée et court avec elle comme l'ombre après son objet, s'attardant quand elle s'attarde, se précipitant quand elle se précipite; montant, descendant avec elle, sans jamais demander merci.

Ne vous est-il pas arrivé, en chemin de fer, de vous surprendre en extase devant deux personnes étrangères conversant dans un idiome inconnu? Laquelle vous a le plus émerveillé, ou de cette puissance intellectuelle, qui, dans l'intervalle de deux stations, sait dérouler en les enchaînant des myriades d'idées, ou bien de cette langue qui les frappe aussi vite qu'elles se produisent, sans se fatiguer ni s'arrêter jamais?

* *
*

Je le répète: la vie, d'un bout à l'autre, même dans le sommeil, est un parler perpétuel. A la lumière de ce fait, on peut déjà juger et ces Méthodes et ces maîtres et ces étonnants règlements ministériels qui se proposent naïvement d'enseigner ou de faire enseigner une langue en lui donnant ou lui votant 1 heure, 2 heures, 3 heures par semaine, c'est-à-dire de cinq à dix jours pleins par an.

Si donc chacun de nous construit sans cesse, et presque à son insu, des Séries, et s'il est vrai qu'à force de forger on devient forgeron, on pourrait croire qu'il n'est rien d'aussi aisé que d'édifier le système dont nous venons de poser les bases. Et c'est en effet la conviction qui s'empare tout d'abord de quiconque veut bien en écouter l'exposition ; et peut-être, si le mot de Pascal est juste, est-ce là une présomption en faveur du système.

» En voyant un bon livre, on croyait trouver un
» auteur: on est tout étonné de ne rencontrer
» qu'un homme.

* * *

Mais sitôt qu'on se met à l'œuvre, on se heurte à des obstacles imprévus; et cette Méthode, si naturelle quand on vous l'expose, si naturelle quand un maître expérimenté l'applique devant vous, ne tarde pas à apparaître hérissée de difficultés au plus habile qui entreprend de construire, je ne dis pas le système entier, je ne dis pas même une Série, mais le plus humble des thèmes.

Cela tient aux conditions premières que doit rem-

plir le système pour être ce qu'il doit être: un système conforme à la nature de l'esprit humain, un système véritablement psychologique. Nous allons essayer d'établir les plus importantes de ces conditions.

2. — Une méthode est un système forcément artificiel.

Une méthode ne peut jamais et ne doit jamais répéter la nature, ou ce n'est plus une méthode. Ce serait un plagiat, moins qu'un plagiat: une caricature. Reproduire la nature sans la calquer, sans la copier, est le fait de l'art. Une Méthode linguistique est essentiellement un art. Or un art ne peut être en soi « naturel ». Il s'inspire, à la vérité, et doit s'inspirer de la nature, mais c'est pour la vaincre, c'est pour faire mieux qu'elle. L'art est le rival de la nature, ce n'est pas la nature. Pour devenir un art la nature doit être refondue au creuset du concept humain.

Confessons-le donc tout d'abord, et déclarons-le bien haut: notre Méthode récuse la qualification de « naturelle »; et si elle n'est pas encore un art, elle est l'ébauche d'un art, un essai d'art, comme nous l'avons nommée, comme nous devions la nommer.

* *
*

Qu'on ne nous adresse donc pas le reproche insensé de n'avoir trouvé qu'une Méthode « artificielle ». Une méthode ne peut être qu'artificielle, et elle est d'autant meilleure qu'elle est plus artifi-

cielle, c'est-à-dire plus semblable à un art, c'est-à-dire encore douée de plus de moyens propres à vaincre la nature elle-même. Dans le sens où nous entendons le mot artificiel, remarquons qu'il n'exclut nullement la simplicité. Il l'appelle au contraire. La simplicité n'est-elle pas une condition première, une vertu essentielle de tout ce qui porte le nom d'art?

Si l'expression « méthode naturelle » a un sens, c'est celui qui est contenu dans le mot profond de Bâcon :

« interpretanda est natura ».

* *
*

La vapeur est une force naturelle, un agent produisant tous les jours de nombreux phénomènes qu'on peut appeler naturels; mais mise au service de l'homme, elle devient une force « artificielle ».

Le chemin de fer mu par la vapeur n'est pas un fait naturel. La force naturelle, condensée pour ainsi dire au gré de l'homme et par l'industrie de l'homme, pourvue par lui d'un organisme spécial, produit ce que nous savons: une chose qui n'est pas dans la nature, une chose par conséquent artificielle, et ajoutons-le, une chose bien supérieure à ce que peut réaliser la nature abandonnée à elle-même. Le télégraphe n'est pas davantage un produit de la nature, mais le vrai fils de l'homme qui a doté l'électricité d'un organisme approprié à ses besoins sociaux.

Dans ces créations, l'art a magnifiquement, glorieusement vaincu la nature.

* *
*

Ainsi en doit-il être d'une bonne méthode linguistique. Le psychologue interrogera la nature, et lui demandera une force primitive, originelle, un principe; puis il adaptera à ce principe un organisme particulier; et le système sera réputé bon. s'il permet de produire, dans l'intervalle d'une saison, par exemple, ce que la nature n'opère que dans l'espace d'une ou plusieurs années.

Le système sera défectueux, s'il ne peut rivaliser avec la nature ni pour la quantité ni pour la qualité des produits. Aux fruits se juge l'arbre.

Une méthode linguistique est un art ou doit tendre à le devenir: telle est l'idée qui a présidé à la construction de la nôtre, et qui nous a guidé dans notre travail.

3. — Capacités requises. — Mesure pédagogique des Séries. — Leur division en thèmes. — Confection de ces thèmes. — Régles à observer.

La première condition pour composer une Série est de l'avoir vécue. Pour faire la série du pêcheur, il faut avoir pêché ou vu pêcher. Pour faire celle du chasseur, il faut avoir chassé ou suivi des chasseurs. Pour faire celle du berger: il faut avoir gardé les moutons ou hanté les bergers. Pour faire la Série du moissonneur, il faut avoir moissonné. Pour pouvoir parler de la mer, il faut avoir navigué. Pour faire la Série du chêne ou du sapin,

il faut avoir étudié l'arbre non dans un livre ou d'après une froide et sèche nomenclature, mais en lui-même, dans sa vivante réalité, et l'avoir suivi, si possible, depuis son premier germe et sa première cellule jusqu'au plus complet de ses fruits.

Et ainsi pour le reste.

L'érection du monument demande donc un esprit observateur qui ait été en contact immédiat avec la nature, et qui, après avoir largement vécu de la vie des champs et de la vie du peuple, ait embrassé avec passion et mené de front l'étude des sciences et celle des lettres.

Voilà ce qu'on pourrait appeler la condition subjective de l'entreprise.

Passons aux conditions objectives.

* *
*

Etant donnée une Série à développer, il faut avant tout en tracer les limites et en arrêter le contenu. Cette première opération offre d'assez grandes difficultés.

Trop longue, la Série fatiguera l'enfant; trop courte, elle n'occupera pas assez longtemps son imagination. L'incubation intellectuelle n'ayant pas la durée voulue, l'éclosion ne se fera pas. Ni le phénomène ni son expression ne pourront jeter racine dans la substance morale. Ils ne laisseront dans la mémoire, comme l'étoile filante dans le ciel, qu'une trace éphémère.

Sur quoi prendrons-nous donc mesure? La nature ici peut-elle encore nous servir de guide?

A-t-elle quelque sage indication, quelque modèle à nous offrir?

* * *

Nous avons vu d'une part que l'enfant débute par jouer les faits et gestes de la vie sérieuse: nous avons vu d'autre part qu'il s'attarde un temps déterminé sur chacun de ses jeux. Ce temps est la mesure cherchée. C'est sur la durée ordinaire d'un jeu qu'il convient de régler la durée d'une Série et partant l'ampleur de son développement. Taillée sur ce patron, la Série intéressera l'écolier sans risquer de le fatiguer.

Au besoin, nous diviserons et subdiviserons la matière; et, faisant sortir d'un même sujet plusieurs Séries en quelque sorte concentriques, nous nous les traiterons chacune à son heure, à des intervalles déterminés : ramenant ainsi périodiquement, comme le fait la nature, l'imagination de l'élève vers des faits identiques en apparence, au fond toujours divers, j'oserais dire toujours nouveaux.

* * *

La distribution de la matière générale en chapitres, c'est-à-dire en thèmes divers et spéciaux, et la confection de ces thèmes ont aussi leurs difficultés.

En effet, chaque thème doit former un tout par lui-même, un tout indépendant, sans cesser d'être un chaînon naturel et nécessaire de la Série. En outre, ce thème doit être conçu sous une forme qui

frappe l'imagination, doit se produire avec un certain mouvement qui intéresse et captive l'esprit, tout en restant fidèle à la réalité. Un mot, un simple détail suffit quelquefois pour produire cet effet : il faut savoir le trouver. Tout cela représente un travail délicat, qu'on ne saurait bien accomplir sans une longue expérience et l'idée claire du but à atteindre.

* *
*

Au dire de quelques bons esprits qui ont essayé de faire des Séries sur le modèle des nôtres, ce travail si simple en apparence, serait des plus ardus. On ne sait d'ordinaire où commencer et où terminer un thème particulier. On sait moins encore jusqu'à quelle profondeur il convient de pousser l'analyse du phénomène décrit. On est tenté en effet, à chaque instant, de forcer les choses et de faire violence au naturel, afin d'atteindre telle ou telle expression. On enfonce volontiers le soc jusqu'à le perdre dans le sol ; ou, comme on dit encore, on s'abîme dans les détails.

Un thème composé dans ces conditions est défectueux, indigeste. L'esprit de l'élève ne peut se l'assimiler. Il éprouve devant lui je ne sais quelle hésitation, je ne sais quelle répugnance qui paralyse une partie de ses forces.

On reconnaît qu'un thème a atteint la perfection voulue, lorsque d'abord l'exposé de son contenu attache la classe et l'impressionne, ensuite quand des élèves médiocrement doués, croyant le pos-

séder dès la première audition, se disputent l'honneur de le réciter.

Le tailleur jaloux de sa bonne renommée ne livrera un habit qu'après l'avoir soigneusement essayé à son client. Le pédagogue qui a l'amour et le respect de son art, avant d'éditer son œuvre, la soumettra au contrôle naturel qu'il a sous la main, l'éprouvera longuement et consciencieusement sur sa classe. Le plaisir et l'ardeur de l'écolier, voilà la vraie pierre de touche du livre classique.

* *
*

Il importe au plus haut degré, que l'exposé du maître ne fasse que réveiller chez l'élève une conception, une représentation, qui se trouve déjà dans son imagination. La Méthode ne doit pas se proposer, au début du moins, et dans les Séries élémentaires, de doter l'esprit de l'élève d'idées nouvelles; mais de traduire celles qui s'y trouvent déjà; mais d'exprimer son individualité, telle qu'elle est et sans y rien changer, dans un nouvel idiome: mais de refaire, de reconstruire cette individualité en allemand, en anglais, en grec, en latin, etc.

Disons mieux: la Méthode doit se proposer et se propose essentiellement de placer l'élève dans des conditions où il puisse lui-même repenser son être, reprendre, repasser le livre de son existence, revivre son moi en allemand, en grec, en anglais, etc..

Par exemple, si l'élève n'a jamais vu de moulin, vous ne lui donnerez pas à étudier la Série du meunier, mais vous le conduirez préalablement

dans un moulin ou attendrez qu'on l'y conduise. Votre Série alors réveillera ses perceptions, les ordonnera, les organisera peut-être, mais ne les créera pas. L'expression, ne précèdera pas l'idée ou la perception, mais la suivra : elle ne la façonnera pas, elle la vêtira.

Voilà pour l'ensemble.

Les mêmes préceptes s'appliquent non moins rigoureusement aux détails. Votre Série du meunier, puisque nous en sommes au moulin, ne contiendra pas d'autres faits que ceux qui se trouvent dans l'imagination et dans le souvenir de tous ceux qui ont pu voir un moulin.

* *
*

L'expérience nous a prouvé que l'observation trop directe, trop immédiate de la nature est défavorable à la description pédagogique d'un phénomène. Comme l'artiste dessinateur ou peintre, le pédagogue doit se placer à une distance telle que les détails secondaires et trop individuels s'effacent ou s'évanouissent, et que les traits généraux seuls persistent.

La position la plus propice pour faire la description pédagogique ou linguistigue d'un moulin, n'est pas celle où l'œil, tombant en plein sur ce moulin et le contemplant en face, en embrasse le mécanisme et l'action dans leurs moindres détails, mais bien celle où ce moulin nous apparaît à travers le prisme d'un souvenir encore ferme, après avoir passé dans un concept intellectuel, et y avoir

été élagué, émondé, déchargé de ce qu'il a de trop individuel, c'est-à-dire de ce qui n'est pas essentiel et vraiment général.

Nous touchons ici à l'une des plus grandes difficultés du système, non quant à son enseignement mais quant à sa construction. C'est cette difficulté cachée qui empêchait les maîtres habiles d'ailleurs, dont il a été parlé, de créer un thème acceptable. Ou bien ils se perdaient dans les détails, individualisaient trop, copiaient trop la nature, ou bien ne la suivaient pas d'assez près et s'égaraient dans le vague d'une généralité sans caractère, sans attrait pour l'enfant et partant sans profit pour lui.

4. — Enchaînement logique des propositions dans un thème. — Ordre et désordre. — Le souffle humain. — Mesure de la phrase. — La mise à la ligne. — L'effort intellectuel, son ampleur. — Mesure pédagogique d'un thème linguistique.

Nous avons déjà établi la haute valeur du rapport de succession dans le temps. Nous avons dit qu'il forme à lui seul la logique élémentaire de l'esprit humain, et qu'il est avant tout la logique de l'enfant, la seule qu'il comprenne bien, et la seule qu'il sache appliquer.

Donc le pédagogue, en construisant un exercice, n'emploiera que ce rapport. Toutefois, il pourra s'aider de temps en temps du rapport de cause à effet, le plus familier à l'enfant après le précédent. Il usera très rarement et seulement par exception

du rapport « du tout à la partie », lequel n'est un rapport ni logique ni constant, mais tout accidentel, tout fortuit et généralement arbitraire.

Le jugement le plus ordinaire sait discerner ce qui vient avant de ce qui vient après, sait distinguer la cause de l'effet, le but du moyen, le tout de la partie. Donc ici point de difficulté vraiment sérieuse. S'il en surgit quelqu'une à propos de l'ordonnance des propositions, elle ne tient pas à cette ordonnance elle-même. Elle vient de plus haut : elle tient à la nature de la conception, à la coupe du thème ou bien à la marche de la Série, et par conséquent, le problème rentre dans le précédent.

* * *

A propos de cette ordonnance, disons que la logique sévère, inflexible, constante qui enchaîne le thème au thème, la proposition à la proposition, fait de notre travail une œuvre essentiellement originale, sans précédent comme sans modèle, et place un abîme entre notre Méthode et tout ce qui porte ce nom.

Il nous faut le répéter : les essais d'Ollendorf, de Robertson, de Jacotot et autres ne sont point des Méthodes. Qui dit Méthode dit ordre. Or tous ces livres n'offrent au fond qu'une affreuse confusion, un effrayant pêle-mêle, pire encore que l'agencement fortuit du dictionnaire.

» Avez-vous un chapeau ? — Oui, j'ai un chapeau.

» Avez-vous une table ? — Oui, j'ai une table.

» Quel couteau avez-vous, celui des Anglais ou

» celui des Espagnols ? — Non, j'ai le panier du » Juif.

Voilà la logique d'Ollendorf !

Quel est, je vous prie, le rapport naturel qui lie ces quatre mots : chapeau, table, couteau, panier ? Et comment pouvez-vous espérer déposer dans ma mémoire, au moyen de cette étourdissante jonglerie, les trente mille mots du vocabulaire et les soixante mille tours du langage vulgaire ? Faut-il alors s'étonner que la routine continue à régner en souveraine dans l'école, et que les Universités préfèrent toujours encore l'antique voie d'Alcuin et de Charlemagne aux chemins impossibles tracés par les linguistes modernes ?

* * *

Au lieu d'étudier les mots sur les faits et par les faits qu'ils expriment, et dans l'ordre éternel où ces faits se développent, comme le fait si bien le petit enfant, l'écolier étudie les mots pour eux-mêmes, comme des sons absolus ou plutôt comme des « nombres abstraits ».

L'imprévu, le décousu, le désordre enfin, voilà les ressorts ordinaires et reçus de tout le monde qui sont mis en jeu dans les manuels écrits pour l'étude des langues. On y élève le « désordre » à la hauteur d'un principe ; on fait de l'imprévu ou de l'étrange un moyen mnémotechnique. Singulier procédé qui proscrit l'ordre, anéantit la logique et la raison pour fortifier la mémoire, comme si la

vraie mémoire n'était pas la faculté qui classe et ordonne logiquement les faits dans l'esprit !

* *
*

Cette erreur, je dirais cette aberration, provient évidemment d'un défaut d'observation déjà signalé par nous. Les auteurs de ces Méthodes n'ont pas réfléchi que la nature avait résolu le problème du langage avant eux, « qu'elle tenait, comme nous » l'avons dit, pour la première enfance, une école » ouverte en permanence, à laquelle on pouvait assister, et où l'on pouvait étudier ses procédés » toujours infaillibles. Dans le tourbillon de la vie » si fiévreuse et si mobile de l'enfant, ils n'ont pas » entrevu le développement régulier qui s'opère en » lui par le langage et pour le langage. Dans le » pêle-mêle de ses actes, de ses sensations, de ses » fantaisies si diverses et si multiples, ils n'ont cru » voir qu'un « pur jeu du hasard »; et n'ont jamais » imaginé qu'il pût y avoir là quelque chose qui » ressemble à de l'ordre, à un principe d'ordre.

* *
*

Voilà pourquoi, imitant la nature, comme ils disent, ils ont érigé le désordre en principe, et osé écrire en lettres d'or sur leurs livres :

MÉTHODE NATURELLE !

» Avez vous un chapeau ? — Oui, j'ai un chapeau,
» mais mon frère a la fourchette de l'anglais.
» Avez vous navigué ? — Non, j'ai patiné...

Robertson, Jacotot, et leurs continuateurs piéti-

neront sur le même substantif jusqu'au vertige; ou encore, sans égard pour le sens commun, sans pitié pour la raison, ils tourneront, retourneront, tourneront encore une seule et même proposition, et la travailleront, la malheureuse, jusqu'à ce qu'elle soit consciencieusement et bien réellement usée.

* *
*

Tout ce qui se développe dans la nature, animal ou végétal, est soumis à des lois fixes, immuables. La vie de l'enfant n'y échappe pas plus que le reste. Nous l'avons définie : « une série de buts généraux qu'il se propose tout haut ou tout bas, et qu'il atteint l'un après l'autre par des moyens successifs et parfaitement déterminés ». Là, il y a de la suite : là, il y a de l'ordre. Qui le niera? Or par son verbe intérieur, l'enfant parle, exprime tout ce qu'il sent, tout ce qu'il veut et tout ce qu'il fait. Le langage, acolyte fidèle et constant de tous ses développements internes, participe alors lui-même et dès le principe à cet ordre. Donc le hasard ne préside pas plus au développement du langage qu'au reste des choses.

Linguiste philologue, voilà ce que vous apprendrez tout d'abord à l'école du petit enfant tenue par la nature, si vous n'êtes ni aveugle ni sourd, si vous n'êtes pas distrait, et si vous pouvez être docile.

Continuez d'être attentif, et vous en apprendrez bien d'autres. Soyez logique surtout; puis ayez le

courage de brûler, si c'est nécessaire, ce que jusqu'ici vous aviez pu adorer.

*
* *

Notre méthode a donc raison, mille fois raison, quand elle enchaîne la Série à la Série, le thème au thème, la proposition à la proposition. Elle a raison encore, quand, entre les rapports divers par lesquels l'esprit humain peut associer deux idées, elle choisit le plus simple de tous, celui qui est familier à l'enfant, « le rapport de succession dans le temps ».

C'est par là seulement, c'est par ce double caractère de logique et de simplicité qu'elle est « méthode »; et si une méthode pouvait s'arroger le titre de « naturelle », ce serait celle qui, s'appropriant les procédés secrets de la nature, les simplifie, les ordonne ou les combine jusqu'à en faire un véritable « organe ».

* *
*

Nous avons dit les conditions principales auxquelles doit satisfaire chaque thème quant à son contenu et quant à sa forme : un dernier problème reste à résoudre, aussi important que les précédents et ayant également ses difficultés :

« Où commencera un thème, où finira-t-il ? »

En d'autres termes, peut-on assigner une limite à sa longueur ? Quelle sera cette limite ? Et sur quelle donnée ou sur quel principe se fondera-t-on pour l'établir ?

* *
*

De même que la vie animale se développe par une série de pulsations qui se résolvent en une série de « souffles », de même l'intelligence se développe par une série de « conceptions » qui se résolvent en une série de « buts », et la volonté se développe par une série « d'efforts » qui se résolvent en une série « d'actes ».

Si le souffle humain est réglé, s'il est soumis à une certaine mesure qu'il ne dépasse pas, la conception doit avoir aussi la sienne et l'effort la sienne. Il est facile de démontrer que ces mesures existent réellement.

* *
*

La proposition, ou, si l'on veut, la phrase n'est-elle pas et ne doit-elle pas être taillée sur la longueur du souffle humain ? Pourquoi la rhétorique repousse-t-elle, condamne-t-elle les phrases démesurément longues ?

Pourquoi une proposition, dont le verbe est chargé de quatre ou cinq compléments, nous paraît-elle lourde, détestable ?

N'est-ce pas précisément parce qu'elle dépasse l'effort du poumon, parce qu'elle ne peut tenir dans la durée d'un souffle, parce qu'elle le déborde, parce qu'elle l'épuise ?

Et pourquoi aussi, comme dans certains livres allemands, la proposition qui traîne à sa suite des incidentes de toute sorte, vous paraît-elle obscure ? Pourquoi faut-il la relire à plusieurs reprises pour pouvoir en pénétrer le sens ?

C'est que chaque effort partiel de l'intelligence, comme chaque effort du poumon, a une limite précise, et quand l'expression d'une idée dépasse l'ampleur d'une conception, l'esprit est obligé de revenir sur ses pas, et pour prendre possession de l'idée, d'en décomposer l'expression, c'est-à-dire de ramener chaque partie à la longueur normale d'une conception ordinaire : exactement comme on coupe un morceau de pain en bouchées pour le faire passer dans l'estomac.

* * *

L'oreille est soumise aux mêmes conditions. Des sons continus, sans intervalles, ne feront jamais une mélodie. La lecture du plus beau livre du monde faite d'une seule haleine, si la chose était possible, sans arrêt, sans repos, fatiguerait, brouillerait, assourdirait l'oreille, sans transmettre une seule idée au siége de l'intelligence.

Ainsi en est-il de l'œil et de son clin : ainsi en est-il de tous les sens. Chacun a son mouvement propre, chacun a sa période, chacun un arc constant d'oscillation ou de vibration.

Je tire de là deux conséquences capitales pour une méthode linguistique : →

* * *

1 — D'abord la phrase sera toujours une simple proposition, et cette proposition sera aussi brève que possible, c'est-à-dire que le verbe s'y présentera avec un complément, avec deux compléments.

rarement avec trois. Par conséquent elle pourra tenir d'ordinaire sur une même ligne.

De là la disposition originale de nos exercices, où chaque phrase est à la ligne, où chaque phrase a sa ligne propre.

Nos phrases ne dépassent donc jamais l'ampleur d'une conception ordinaire, fût-ce celle du petit enfant, dont la phrase est éminemment et nécessairement brève. Le souffle le plus court peut embrasser chacune d'elles. Sous ce rapport donc la Méthode s'est mise en parfait accord avec les leçons, prescriptions et vœux de la nature.

* *
*

2 — La seconde conséquence est plus grave encore. L'exercice, le thème, chaque anneau d'une Série aura une mesure précise qu'il ne dépassera jamais.

Nous avons étudié à ce point de vue les principaux chefs-d'œuvre littéraires, et voici ce que nous avons trouvé.

Les idées ou conceptions générales vont s'y succédant par intervalles d'une régularité presque mathématique. Le développement complet de chaque idée s'y trouve exécuté par un nombre de 22 à 27 propositions. Pour citer un exemple, les plus belles scènes de Virgile, ses tableaux les mieux réussis se présentent tous dans ces conditions, tous sans exception (Voir par exemple notre transcription de l'Enéide). Qu'on les relise et que l'on compte.

Homère observe la même règle peut-être plus

strictement encore, même quand il sommeille : et les grands prosateurs n'y sont pas moins fidèles. dans toutes les langues connues de nous.

* * *

Cette découverte, si c'en est une, mérite d'être prise en sérieuse considération. Il en découle de précieux et féconds préceptes pour la pédagogie. Essayons d'élever ce fait à la hauteur d'une règle ou d'une loi, en le soumettant à la double épreuve du raisonnement et de l'expérience.

Ecoutons d'abord le verdict de l'expérience.

Lorsque, devant une classe bien disciplinée, je développe un exercice linguistique, soit en grec, soit en latin, soit en allemand, soit en anglais, chaque élève reste sérieusement attentif jusqu'à la 20e, la 22e, la 24e proposition. De cette attention de l'élève j'ai pour garants son regard d'abord, dont je suis le point de mire, et ensuite la correction de son maintien.

Après la 25e proposition, des mouvements nerveux involontaires se manifestent. Les jambes bougent, les pieds bruissent, les papiers sont froissés, les visages s'étirent. Evidemment les esprits sont en quête d'autre chose. La patience humaine est à bout, la force intellectuelle surmenée, la limite de l'effort volontaire violée. L'arc tendu à l'excès s'est relâché. Enfin les âmes se sont envolées. Il faut la menace et le scandale d'une punition, ou

plutôt l'intervalle qu'exige cette diversion, pour les rappeler momentanément sur l'arbre de la science.

* *
*

Je dis momentanément, car vous ne réussirez pas, quels que soient vos talents et le charme de votre langage, quels que soient l'habileté, les ressources, les artifices de votre discipline, vous ne réussirez pas à tenir plus longtemps, avec profit s'entend, votre classe prisonnière. Et votre sévérité ne sera au fond qu'un manque de tact, sinon une cruauté, trahissant une ignorance parfaite des lois élémentaires de l'intelligence que vous avez charge de diriger et de former.

A ce moment, il faut absolument un repos, un relâche, un intervalle, ou plutôt une diversion: car l'esprit ne se repose pas, et jamais ne chôme. Mais quelle diversion choisirons-nous, qui puisse profiter à l'effort intellectuel que notre leçon vient de provoquer, qui puisse le soutenir, qui puisse le compléter, qui puisse le rendre fécond ? Nous le dirons plus loin, dans le chapitre « De l'usage de la Méthode ».

La limite extrême d'un thème linguistique est donc fixée. Où placerons-nous maintenant sa limite inférieure ?

* *
*

Pour qu'un effort intellectuel devienne fécond, il faut que l'esprit le prenne au sérieux ; il faut qu'il se travaille, qu'il s'échauffe, qu'il peine pour

le produire ; enfin il faut qu'il se soumette, pour le faire éclore, à une incubation d'une durée déterminée.

L'expérience nous a prouvé et nous prouve tous les jours qu'un thème, qui compte moins de 18 propositions, remplit mal les conditions qui découlent du principe précédent. L'élève le dédaigne et le méprise comme étant trop au-dessous de sa force. Il ne s'y arrête pas le temps voulu ; il ne s'y intéresse pas ; il ne l'incube pas, et partant ne se l'assimile pas.

La longueur d'un exercice variera donc de 22 à 27 propositions, de 20 à 30 au dernier mot.

Voilà le verdict de notre expérience personnelle. Il concorde pleinement avec le résultat de notre étude sur les grands écrivains. Que chacun veuille expérimenter la chose à son tour, et se prononce.

* * *

Que si nous soumettons le verdict de l'expérience au verdict de la raison, le second ne fera que confirmer le premier. En effet, n'avons-nous pas établi en principe — que tout effort de l'intelligence a une mesure déterminée? — que toute conception a une ampleur définie, soit quand elle se développe solitairement dans l'esprit de son auteur, soit quand elle revêt une forme pour aller à l'esprit d'autrui ? — enfin que tout développement intellectuel, pour être durable, doit être soumis à une sorte d'incubation ?

La raison donc pose le fait en principe : l'expérience tranche la question du plus ou du moins.

VII

Spécimens de Séries élémentaires

Aux préceptes nous jugeons utile de joindre l'exemple. Au lieu de renvoyer le lecteur au livre des Séries ou à la Méthode elle-même, nous allons essayer de construire devant lui une ou deux de ces Séries. Nous les choisirons parmi les plus courtes et les plus rudimentaires : soit la Série de la pompe ou de l'eau, et la Série du feu.

I — La Série de la pompe.

Disons d'abord que cette Série, si élémentaire qu'elle soit, n'est pas celle par laquelle doit débuter et débute la Méthode. Le développement et l'expression de faits plus rudimentaires encore, tels que marcher, s'habiller, ouvrir une porte, fermer une porte, descendre un escalier, monter un escalier, etc., etc., ont dû la précéder et pour ainsi dire la préparer. Elle s'appuiera sur ces faits, comme un théorème de géométrie s'appuie sur ceux qui le précèdent, comme un second plan s'appuie sur un premier. Elle pourra les rappeler en les énonçant, mais ne prendra pas à tâche de les décrire à nouveau.

Cela posé, analysons le fait vulgaire :

« Aller quérir de l'eau à la pompe ».

* *
*

Commençons par le décomposer en ses moments divers.

Moi, je me représente involontairement la première pompe que j'ai vue, celle qui fonctionnait devant la maison paternelle. Puis je me représente la cuisine où besognait ma mère, et je vois toujours l'ustensile dont elle se servait pour aller puiser de l'eau, à savoir : un seau en bois cerclé de fer, avec une anse.

Veuille le lecteur se représenter comme moi une pompe et une cuisine « réelles » et réellement connues de lui, celles qu'il connaît ou connut le mieux. Les premières impressions sont si profondes et si vivaces, que très probablement son esprit va se transporter, comme le mien, spontanément devant le domicile où se développa son enfance. Si cela se fait involontairement, tant mieux : sinon, il faudra le faire volontairement. Car il s'agit de traduire non pas une suite de phrases banales écrites sur le papier, mais une page de notre individualité, une page qui se trouve écrite au fond de notre mémoire à tous, au fond de notre substance intellectuelle.

* *
*

La personnalité du lecteur est autre que la mienne. Par conséquent, ni la pompe, ni la cuisine, ni le seau que chacun de nous se représente

ne sont identiques. Nous éviterons donc avec soin tout détail qui pourrait être purement individuel, tout Moyen qui ne serait pas décidément général. Des faits trop spéciaux, au lieu de faciliter le travail de la représentation, l'entraveraient. Notre tableau écrit doit se borner à éveiller l'esprit, à l'appeler à l'ouvrage, sans jamais gêner ni la liberté ni la spontanéité de ses mouvements.

Cette prescription ne vise, bien entendu, que la Série écrite. Elle ne vise point du tout la Série enseignée. En face de la réalité, il sera toujours loisible au maître de modifier notre thème, et de pousser jusqu'aux particularités des choses.

* * *

Aller quérir de l'eau est un acte complexe dans lequel on peut compter trois moments distincts:

1 — On se rend à la pompe.

2 — On pompe de l'eau.

3 — On porte l'eau à la cuisine.

La Série de la pompe nous fournira donc trois thèmes.

Que si l'on convient de laisser à la femme cette corvée domestique, voici comment nous développerions cette courte Série.

—

LA POMPE

I

La femme se rend à la pompe

— La femme prend le seau par l'anse, prend
la femme lève le seau, lève
la femme traverse la cuisine, traverse
la femme ouvre la porte, ouvre
la femme franchit le seuil, franchit
la femme sort de la cuisine, sort
la femme se retourne, se retourne
la femme ferme la porte. ferme

— La femme quitte la cuisine, quitte
la femme s'éloigne de la cuisine, s'éloigne
la femme se dirige vers la pompe, se dirige
la femme s'approche de la pompe, s'approche
la femme parvient à la pompe, parvient
la femme s'arrête près de la pompe, s'arrête
la femme lève le seau, lève
la femme allonge le bras, allonge
la femme place le seau sous le tuyau de la pompe, place
la femme lâche l'anse du seau. lâche

* * * * *

1 — Femme - (fille, fillette, bonne, servante, garçon, domestique, serviteur . . .
2 — Seau - (arrosoir, urne, cruche, broc, seille, jatte, baquet, vase, vaisseau, ustensile . . .
3 — Cuisine - (maison, logis, demeure, domicile . . .

LA POMPE

II

La femme pompe de l'eau

— Elle étend le bras,	étend
elle saisit le balancier,	saisit
elle abaisse le balancier,	abaisse
elle hausse le balancier,	hausse
elle abaisse le balancier,	abaisse
elle hausse le balancier,	hausse
le balancier grince,	grince
la pompe tremble.	tremble
— L'eau monte dans la pompe,	monte
l'eau coule par le tuyau,	coule
l'eau tombe dans le seau,	tombe
l'eau frappe le fond du seau,	frappe
l'eau bruit au fond du seau,	bruit
l'eau tournoie dans le seau,	tournoie
l'eau écume dans le seau,	écume
l'eau monte dans le seau,	monte
l'eau monte, monte et monte encore,	monte
l'eau emplit le seau,	emplit
la femme lâche le balancier.	lâche

* * * * *

1 — Balancier - (le bras, le levier, le manche, la machine, le machin, l'affaire . . .

2 — Pompe - (le corps de pompe, le cylindre, l'intérieur, le dedans . . .

3 — Tuyau - (le conduit, le canal. . .

LA POMPE

III

La femme emporte l'eau à la cuisine

— La femme se penche vers le seau,	se penche
prend le seau par l'anse,	prend
et le retire de dessous le tuyau.	retire
Elle ferme le poing gauche,	ferme
elle appuie le poing gauche contre sa hanche,	appuie
elle se penche du côté gauche,	se penche
et fait équilibre au poids de l'eau.	fait équilibre
— Elle tourne le dos à la pompe,	tourne
elle quitte la pompe,	quitte
elle s'éloigne de la pompe,	s'éloigne
elle se dirige vers la cuisine,	se dirige
elle s'approche de la cuisine,	s'approche
elle arrive à la porte.	arrive
— La femme ouvre la porte,	ouvre
elle franchit le seuil,	franchit
elle entre dans la cuisine,	entre
elle referme la porte,	referme
elle traverse la cuisine,	traverse
elle porte le seau à sa place,	porte
dépose le seau à sa place,	dépose
lâche l'anse,	lâche
et vaque à d'autres travaux.	vaque

* * * * *

— Place - (le lieu, l'endroit, le coin . . .

Le lecteur décidera si ces trois thèmes sont bien construits selon les règles précédemment édictées. Nous voudrions toutefois appeler son attention sur quelques faits que n'a pu relever l'exposé général.

1. — Non-seulement les mêmes substantifs et les mêmes verbes reparaissent indéfiniment, mais des groupes entiers de phrases se répètent d'un thème à l'autre. Tel est par exemple l'ensemble des expressions qui traduisent le fait de la locomotion (quitter, s'éloigner, se diriger, s'approcher, arriver, s'arrêter).

Ces éléments complexes sont à la fois un ciment, qui lie et assujettit l'ensemble, et une planche précieuse sur laquelle l'imagination passe sans effort du connu à l'inconnu. Lorsque ces éléments sont conquis analytiquement, on les résume dans un seul verbe. Par exemple, les six phrases qui correspondent aux six verbes précédents sont contenus dans celle-ci : → « La femme va à la pompe ».

Dans un pas on en fait donc six, et c'est ainsi que la marche en avant s'accélère toujours davantage, et que l'écolier finit par chausser réellement des bottes de sept lieues.

* *
*

2. — Je ne sais s'il est possible de définir exactement un seul substantif; mais je défie le plus grand philologue du monde de définir jamais le mieux connu, le plus simple et le plus usité des verbes, et et celui-là surtout.

Hé bien, la notion que la science est incapable de nous livrer, nos thèmes la donnent à l'enfant intuitivement, comme la nature. En effet, dans notre Méthode, chaque verbe est défini par la place même qu'il occupe, soit dans le récit, soit sur le papier. Par exemple, quitter n'est pas s'éloigner. Quitter représente un moment de la locomotion, et s'éloigner représente celui qui le suit en le complétant. Le second verbe limite donc le premier, c'est-à-dire le définit, et vice versa.

Cette délimitation d'un acte par un autre acte, d'un verbe par un autre verbe, est la seule définition possible de ces sortes d'expressions : une définition purement intuitive.

Rappelons au lecteur que chaque thème est lui-même la définition de son titre.

* *
*

3. — Le thème (2) nous présente le jeu de la pompe. Il y avait là un écueil à éviter. On pouvait être tenté de descendre dans le détail scientifique du fonctionnement intérieur de la machine, et d'exposer, en passant, un intéressant chapitre de physique. Notre série dès lors n'eût pas été élémentaire. Elle n'aurait pas reproduit une perception, une conception personnelle de l'écolier. Partant, sa matière n'aurait été assimilable que pour le savant.

Disons toutefois que ce n'est que partie remise, et que plus tard, dans une Série concentrique à la

précédente, le fonctionnement complet de la pompe se trouvera scientifiquement exposé,

* *
*

4. — La Série de la pompe a pour complément naturel les Séries parallèles du puits et de la fontaine. Nous croyons utile d'esquisser les thèmes principaux de ces dernières: d'abord, afin de faire entrevoir ce que comportent de développements et d'expressions, de ressources et de richesses linguistiques les actes et les mouvements les plus élémentaires de l'existence ordinaire; ensuite, afin d'établir et de faire accepter cette vérité, que l'expression de la vie de tous les jours, de la vie domestique, est le premier fond et la première assise du langage humain : vérité à peine soupçonnée malgré son évidence, et que pas un linguiste, jusqu'à ce jour, n'à eu l'idée d'appliquer et d'exploiter.

D'ailleurs, sans cet aperçu, nous aurions quelque difficulté à traiter le chapitre qui doit clore la théorie de la construction du système, à savoir: la question de la coordination des Séries.

* *
*

5. — Au pied de chacun de nos tableaux figure un recueil de termes destinés à être substitués oralement à leurs équivalents dans le thème proprement dit. Ces appendices n'occupent cette place qu'occasionellement, et seulement à l'effet de faciliter notre exposé. La Méthode définitive les relègue à la fin des Séries.

Leur présence au bas des pages entrave en effet, et gêne la marche régulière des thèmes, masque et débilite leur enchaînement logique, surcharge gratuitement la Série, en trouble l'économie générale, et lui ôte son caractère de simplicité.

* * *

En outre, ces termes sont eux-mêmes susceptibles d'une certaine organisation. Ils peuvent et doivent être disposés d'après leur degré de généralité, de manière à se définir, comme les verbes, les uns par les autres, et par le rang hiérarchique qu'ils occupent dans chaque tableau. Ajoutons encore que leur nombre étant parfois assez considérable, ils risqueraient souvent d'encombrer les pages et de contrarier le développement des thèmes ordinaires. Par conséquent, il convient de leur assigner une place à part. Nous les supprimerons donc dans les thèmes qui vont suivre, persuadé que les quelques exemples donnés suffiront pour faire entendre comment sont traités ces sortes de termes par notre Méthode.

Quant à leur groupement ou à l'établissement de leur hiérarchie, disons qu'il nécessite un travail assez considérable. Lorsqu'une Série est construite, nous relisons le vocabulaire en entier, et recueillons soigneusement tous les termes qui se rapportent de loin ou de près au développement de cette Série. Cela fait, nous organisons la matière trouvée.

* * *

La Série du puits se compose des quatre thèmes que voici :

1. — La ménagère se rend au puits.

2. — La ménagère descend le seau dans le puits.

3. — La ménagère remonte le seau.

4. — La ménagère emporte le seau à la cuisine.

Afin de ne pas charger notre texte de trop d'exemples, nous laissons de côté les thèmes auxquels donneraient lieu les accidents possibles et ordinaires qui se rattachent à cette Série et la complètent. Disons seulement que, de même qu'un but peut être atteint, il peut être manqué. Un but manqué, voilà ce que nous appelons un accident. La femme qui renverserait l'eau en la portant à la cuisine, manquerait son but. Ce fait constitue un accident. Le développement de la Série indirecte et complémentaire des accidents n'est pas moins riche en termes et en propositions que le développement de la Série directe.

* *
*

Le puits que je me représente est celui de mon village, le premier, je crois, que j'aie observé. Comme pour la pompe, l'élève et le lecteur sont invités à en faire autant, c'est-à-dire à se représenter un puits réel et bien connu d'eux.

Il existe plusieurs systèmes de puits, ou du moins d'engins propres à puiser l'eau. Nous avons cru devoir partir du plus ordinaire sinon du plus simple, à savoir : du système qui a pour base le treuil. Dans le vaste développement que présente l'ensemble des

Séries, l'occasion ne manquera pas de décrire le jeu des autres systèmes, et par là de glaner les locutions spéciales qui s'y rapportent.

Cette observation s'applique à toutes les Séries, chacune ayant ce qu'on pourrait appeler « ses variétés ».

* * *

Le thème (I) présente une foule de verbes et même de propositions déjà employées dans la Série de la pompe. Nous avons dit ailleurs les avantages de cette répétition naturelle si conforme à celle du « parler perpétuel ».

Le thème (IV) — (La ménagère emporte l'eau à la cuisine) — se trouvant identiqne au thème (III) de la Série de la pompe, nous l'avons résumé dans la ligne qui forme le titre de ce thème, et le signe (*), que porte cette ligne, avertit le maître et l'élève de revenir sur le développement analytique de cette ligne, dans le cas où il serait encore mal affermi dans la mémoire. Mais l'analyse de ce fait ayant été pour ainsi dire épuisée, il serait aussi oiseux que ridicule de la reproduire sur le papier. C'est de vive voix et non par écrit ou par imprimé, que cette répétition doit se faire.

On voit par là que celui qui a su s'assimiler les trois thèmes de la pompe, franchit ici, dans une ligne, l'espace de 24 lignes.

* * *

La Série de la « fontaine » se développerait, comme celle de la pompe, en trois thèmes :

1. — Aller à la fontaine.

2. — Puiser de l'eau.

3. — Emporter l'eau à la cuisine.

Par les raisons que nous venons d'exposer, ces trois thèmes se réduisent naturellement à un seul. Dans le thème unique, le premier et le troisième seront représentés simplement par l'énoncé de leurs titres, lesquels seront affectés, si l'on veut, du signe convenu (*).

De même qu'un thème peut se réduire à une seule proposition, tout de même une Série entière peut être ramenée à un seul thème, comme aussi à une simple proposition. Par exemple. dans la Série du boulanger, lorsqu'il s'agira de préparer la pâte, il faudra de l'eau. La seule proposition—(le boulanger va puiser de l'eau)—résumera alors toute une Série.

C'est dans cette synthèse linguistique que se trouvent les bottes de sept lieues dont il a été parlé plus haut ; et nous ne craignons pas d'affirmer qu'ici l'hyperbole est au-dessous de la réalité.

* * *

Nos Séries, telles qu'elles sont constituées, fournissent donc l'occasion constante de revenir, tant sur celles qui ont été précédemment étudiées, que sur les thèmes particuliers. Et c'est là, ajouterons-nous, un contrôle permanent aussi commode que

fidèle pour le maître qui veut éprouver et constater le degré d'assimilation des Séries antérieurement élaborées.

Cette propriété de nos thèmes et de nos Séries le dispense d'une corvée plus stérile encore que pénible, celle de la correction des devoirs, laquelle toujours coûta tant d'heures et ne produisit jamais rien, hormis le dégoût de l'élève et le découragement, la tiédeur et l'indifférence du maître. Au lieu de corriger, on refait. C'est plus simple, plus profitable et infiniment plus expéditif. N'est-ce pas en circulant que la sève s'épure et corrige ses acretés ? Nous voulons que nos procédés d'enseignement soient organiques au lieu d'être mécaniques.

* *
*

Notre Série abrégée du feu, sera représentée par deux Séries parallèles ou concentriques, celle du feu sur l'âtre ordinaire, et celle du feu dans le poêle. La Série de la fontaine s'appuyait sur celle de la pompe; la Série du feu dans le poêle s'appuiera sur celle du feu dans l'âtre.

Faire du feu, est un acte qui peut viser les fins dernières les plus diverses. Il importe donc de déclarer que chauffer une chambre ou un appartement est le mobile suprême et unique de l'action développée par les présentes Séries.

D'ailleurs toutes les observations dont la Série de l'eau a été l'occasion s'appliquent au développement des deux nouveaux faits de la vie domestique.

* *
*

Nous décomposons le premier en huit thèmes.

1. — La ménagère se rend au bûcher.
2. — La ménagère se pourvoit de bois.
3. — La ménagère construit le feu.
4. — La ménagère allume le feu.
5. — Le bois brûle.
6. — Le bois se consume.
7. — La ménagère attise le feu.
8. — La ménagère couvre le feu.

Nous laissons de côté, comme pour la Série de l'eau, les accidents possibles et ordinaires pouvant donner matière à une Série indirecte et complémentaire.

* * *

Le théâtre où mon imagination place et voit la nouvelle scène est toujours encore la maison paternelle. L'instrument du feu, pour parler comme certain diplomate, est réduit par nous à ses éléments indispensables: un bûcher, du bois, un âtre, un foyer, des chenets, une cheminée. On fait du feu en maints autres endroits: dans le four du boulanger, dans le four à chaux, aux champs, à la forêt, à la forge, à l'usine, etc., etc... Ces feux divers feront l'objet d'autant de Séries similaires et complétives à la fois, qui s'appuieront sur la première sans la répéter, et feront surgir une foule d'expressions et de propositions spéciales et nouvelles. Un détail, et par suite une expression relative au feu, que ne compor-

terait pas une première Série, trouvera sûrement sa place dans une autre.

* *
*

Comme il y a des Séries il y a des thèmes subsidiaires ou complétifs. Le thème (IV) nous en offre un exemple.

Etant donné à développer cet acte: « ouvrir la porte », nous ne descendrons pas tout d'abord aux dernières limites de l'analyse. Nous nous garderons, par exemple, de parler du pène ou de la gâche et des mouvements du ressort dans la serrure. Toutefois, ces faits devant être placés et nommés quelque part, on les réservera pour des Séries ultérieures où il y aura encore des portes à ouvrir. Le thème primitif reparaîtra, mais plus ou moins modifié, mais chargé de détails nouveaux livrés par une analyse de plus en plus fine. Nous pénètrerons ainsi graduellement au cœur du phénomène, jusqu'à ce que nous l'ayons définitivement épuisé, et que nous possédions la totalité de son expression.

* *
*

La Série du poêle se réduit à deux thèmes :

1. — fendre du bois.
2. — allumer le poêle.

Les autres actes ayant été décrits dans la Série précédente ne doivent pas figurer ici. Le thème (1) a déjà été exposé à titre de modèle : nous le reproduirons néanmoins, afin d'offrir la Série complète et de sauvegarder sa continuité.

———

LE PUITS

I

La ménagère va tirer de l'eau au puits.

— La ménagère prend son seau, prend
la ménagère sort du logis, sort
la ménagère se dirige vers le puits, se dirige
la ménagère s'approche du puits, s'approche
la ménagère arrive au puits, arrive
la ménagère s'arrête au puits, s'arrête
et dépose le seau sur la pierre du puits. dépose

— La ménagère se penche sur le puits, se penche
elle allonge le bras, allonge
elle saisit la chaîne, saisit
elle attire cette chaîne à elle, attire
elle ouvre le crochet, ouvre
place l'anse du seau dans le crochet, place
et ferme ce crochet. ferme

— Elle jette une main sur la manivelle, jette
et de l'autre pousse le seau dans la gueule du puits; pousse
le seau se balance sur l'abîme, se balance
la chaîne grince grince
et fait résonner l'abîme. fait résonner

* * * * *

LE PUITS

II

La ménagère descend le seau dans le puits

— Elle tourne la manivelle,	tourne
le treuil tourne sur lui-même,	tourne
le treuil grince sur ses appuis,	grince
la corde se déroule,	se déroule
le treuil se dépouille rapidement,	se dépouille
le seau descend dans le puits,	descend
oscille d'une paroi à l'autre,	oscille
heurte contre ces parois,	heurte
l'abîme mugit rauque.	mugit

— Le seau descend, descend toujours,	descend
le seau s'approche de l'eau,	s'approche
le seau atteint l'eau, (l'eau,	atteint
le fond du seau frappe la surface de	frappe
le seau se renverse sur l'eau,	se renverse
l'eau se précipite dans le seau,	se précipite
le seau se redresse dans l'eau,	se redresse
le seau coule à fond,	coule
et s'emplit d'eau.	s'emplit

— Un bruit sourd monte de l'abîme,	monte
la tireuse d'eau l'entend,	l'entend
la tireuse d'eau s'arrête,	s'arrête
et s'assied un moment sur la manivelle.	s'assied

* * * * *

LE PUITS

III

La ménagère remonte le seau

— La ménagère se lève, (mains,	se lève
appréhende la manivelle à deux	appréhende
remonte le câble d'un tour,	remonte
tire le seau hors de l'eau,	tire
relâche le câble,	relâche
replonge le seau dans l'eau,	replonge
retire de nouveau le seau,	retire
éprouve s'il est plein,	éprouve
et tourne hardiment la manivelle.	tourne
— Le treuil tourne sur lui-même,	tourne
le treuil grince et grince encore,	grince
la corde s'enroule autour du treuil,	s'enroule
recouvre peu à peu le treuil;	recouvre
le seau monte vers la gueule du puits,	monte,
l'onde en dégoutte,	dégoutte
le seau approche de la gueule du puits,	approche
et arrive à la hauteur de la gueule.	arrive
— Le ménagère s'arrête,	s'arrête
saisit le seau par l'anse,	saisit
amène le seau sur le bord du puits,	amène
ouvre le crochet,	ouvre
décroche le seau,	décroche
renvoie la chaîne sur l'abîme.	renvoie
et reporte le seau à la cuisine. (*)	reporte

* * * * *

LA FONTAINE

I

La fille puise de l'eau à la fontaine

— Elle prend le seau,	prend
et se rend à la fontaine, (*)	se rend
elle s'arrête sur le bord de la fontaine,	s'arrête
elle se penche sur le bord,	se penche
et plonge le seau dans l'eau;	plonge
le seau déplace l'eau,	déplace
l'eau se précipite dans le seau,	se précipite
en faisant glouglou,	en faisant
l'eau monte dans le seau,	monte
l'eau emplit le seau.	emplit
— La fille retire le seau de la fontaine,	retire
le trop-plein s'échappe du seau,	s'échappe
ruisselle le long du seau,	ruisselle
et retombe dans la fontaine ;	retombe
la fille dépose le seau sur le bord,	dépose
et reprend haleine.	reprend
— Enfin elle saisit le seau par l'anse,	saisit
enlève le seau,	enlève
met la main libre à sa hanche,	met
infléchit son buste à gauche,	infléchit
fait équilibre au poids de l'eau,	fait équilibre
quitte la fontaine,	quitte
et porte l'eau à la cuisine. (*)	porte

* * * * *

LE FEU

I

La ménagère se rend au bûcher

— La clef est pendue à un clou :	est pendue
la cuisinière prend cette clef,	prend
la cuisinière sort de la cuisine,	sort
la cuisinière quitte la cuisine,	quitte
la cuisinière s'éloigne de la cuisine,	s'éloigne
la cuisinière se dirige vers le bûcher,	se dirige
la cuisinière s'approche du bûcher,	s'approche
la cuisinière arrive à la porte,	arrive
la cuisinière s'arrête à la porte.	s'arrête
— Elle allonge le bras,	allonge
introduit la clef dans le trou de la serrure,	introduit
tourne la clef dans la serrure,	tourne
le pène sort de la gâche,	sort
la cuisinière ouvre la porte,	ouvre
elle lâche la clef,	lâche
elle tire la porte,	tire
la porte cède,	cède
la porte tourne sur ses gonds,	tourne
la porte crie ;	crie
la cuisinière franchit le seuil,	franchit
et entre dans le bûcher.	entre

* * * * *

LE FEU

II

La ménagère se pourvoit de bois

— La cuisinière s'avance vers le monceau de bois,	s'avance
elle s'arrête près du monceau de bois,	s'arrête
elle étend le bras droit,	étend
elle saisit un morceau de bois,	saisit
elle lève ce morceau de bois,	lève
elle le place sur son bras gauche,	place
elle prend un second morceau,	prend
et le place à côté du premier,	place
elle en prend un troisième,	prend
elle en prend un quatrième,	prend
elle prend une brassée de bois.	prend
— Elle s'approche d'un fagot,	s'approche
prend une poignée de bois menu,	prend
met le bois menu sur le gros bois,	met
et serre le tout dans ses bras;	serre
elle sort du bûcher,	sort
pousse la porte,	pousse
tourne la clef dans la serru e	tourne
ferme la porte à clef,	ferme
tire la clef de la serrure,	tire
retourne à la cuisine,	retourne
jette le bois dans la caisse à bois,	jette
et pend la clef à son clou.	pend

* * * * *

LE FEU

III

La ménagère construit le feu

— La cuisinière prend du bois menu,	prend
plie le genou,	plie
met le bois contre son genou,	met
et ploie le bois ;	ploie
le bois cède à l'effort,	cède
le bois plie et plie encore,	plie
le bois craque,	craque
le bois casse,	casse
les éclats volent par la cuisine ;	volent
la cuisinière replie le bois sur lui-même,	replie
se penche vers l'âtre,	se penche
et pose le bois sur les chenets.	pose

— Elle se redresse,	se redresse
retourne à la caisse à bois,	retourne
prend quelques morceaux de gros bois,	prend
les porte à la cheminée,	porte
se penche sur l'âtre,	se penche
place le gros bois sur le bois menu,	place
va chercher une poignée de copeaux,	va chercher
et les met sous le bois menu.	met

* * * * *

LE FEU

IV

La ménagère allume le feu

— Elle prend la boîte à allumettes,	prend
elle ouvre la boîte à allumettes,	ouvre
elle prend une allumette,	prend
elle tire l'allumette de la boîte,	tire
elle referme la boîte,	referme
elle frotte l'allumette contre le couvercle ;	frotte
l'allumette prend feu,	prend
l'allumette fume,	fume
l'allumette flambe,	flambe
l'allumette brûle,	brûle
et répand une odeur de soufre par la cuisine.	répand

— La cuisinière se penche vers l'âtre,	se penche
allonge le bras,	allonge
met l'allumette sous les copeaux,	met
tient l'allumette sous les copeaux ;	tient
les copeaux prennent feu ;	prennent
la cuisinière lâche l'allumette,	lâche
se redresse,	se redresse
regarde brûler son feu,	regarde
et remet la boîte à sa place.	remet

* * * * *

LE FEU

VI

Le bois brûle

— L'allumette communique le feu aux copeaux,	communique
les copeaux prennent feu,	prennent
les copeaux fument,	fument
les copeaux s'enflamment,	s'enflamment
les copeaux flambent,	flambent
les copeaux brûlent,	brûlent
les copeaux communiquent le feu au bois menu,	communi- (quent
et le bois menu prend feu.	prend
— Le bois menu fume,	fume
le bois menu s'enflamme,	s'enflamme
le bois menu flambe,	flambe
le bois menu pétille,	pétille
et jette des étincelles de tous côtés;	jette
il communique le feu au gros bois,	communique
le gros bois prend feu.	prend
— Le gros bois fume,	fume
le gros bois s'enflamme,	
le gros bois flambe,	flambe
le gros bois pétille,	pétille
le gros bois brûle.	brûle

* * * * *

LE FEU

VI

Le bois se consume

—

— La fumée se dégage du bois,	se dégage
la fumée monte par la cheminée,	monte
y dépose de la suie en passant,	dépose
et noircit le conduit.	noircit
La fumée sort de la cheminée,	sort
s'élève en colonne dans l'air,	s'élève
s'infléchit sous le vent,	s'infléchit
ondoie par l'espace,	ondoie
se disperse par l'espace.	se disperse
La fumée se perd dans l'air,	se perd
la fumée disparaît.	disparaît

— Ce-pendant,	pendant
la flamme lèche et lèche les bûches,	lèche
la flamme dévore ces bûches,	dévore
la flamme consume ces bûches,	consume
transforme les bûches en charbons,	transforme
réduit les charbons en cendre ;	réduit
cendres et charbons tombent sur	tombent
s'amoncellent sur l'âtre, (l'âtre,	s'amoncellent
et forment un brasier ;	forment
une forte chaleur s'en dégage,	se dégage
se répand à l'entour,	se répand
et réchauffe l'air ambiant.	réchauffe

* * * * *

LE FEU

VII

La ménagère attise le feu

— Le feu brûle et brûle encore,	brûle
la braise se consume peu à peu,	se consume
le feu languit faute d'aliments;	languit
la ménagère remarque cela,	remarque
la ménagère prend les pincettes,	prend
rassemble les tisons,	rassemble
les dégage en dessous,	dégage
remet les pincettes en place,	remet
puis ajoute du bois.	ajoute
— Le soufflet est pendu près de la cheminée:	est pendu
la femme dépend ce soufflet,	dépend
approche le tuyau des charbons,	approche
puis souffle, souffle.	souffle
Le vent sort du tuyau en frémissant,	sort
rencontre les charbons,	rencontre
et ravive les charbons.	ravive
— La flamme jaillit des charbons,	jaillit
la flamme lèche et lèche le bois,	lèche
échauffe le bois,	échauffe
le bois s'enflamme.	s'enflamme
La femme souffle, souffle et souffle encore,	souffle
et repend le soufflet à son clou.	repend

* * * * *

LE FEU

VIII

La ménagère couvre le feu

— Le feu brûle une heure,	brûle
le feu brûle deux heures,	brûle
le feu brûle toute la journée,	brûle
le feu brûle jusqu'au soir,	brûle
brûle jusqu'à l'heure du coucher.	brûle
— Quand l'heure est venue,	est venue
la ménagère prend la pelle à feu,	prend
rassemble au foyer les charbons	rassemble
charge sa pelle de cendre, (ardents,	charge
verse la cendre sur les charbons	verse
couvre les charbons de cendre,	couvre
remet la pelle à sa place,	remet
et le feu couve sous la cendre.	couve
— La femme reprend les pincettes,	reprend
enlève les tisons de l'âtre,	enlève
et les dresse contre la cheminée ;	dresse
une épaisse fumée s'en dégage,	se dégage
et s'enfuit par la cheminée;	s'enfuit
la partie brûlée crépite,	crépite
la combustion s'arrête, (cendre,	s'arrête
le bout des tisons se couvre de	se couvre
le feu s'éteint petit à petit,	s'éteint
et à la fin meurt.	meurt

* * * * *

LE POÊLE

I

La fille fend du bois

— La fille va chercher un morceau de bois,	va chercher
elle prend une hachette,	prend
elle s'approche du billot,	s'approche
elle place le bois sur ce billot,	place
elle lève la hachette,	lève
elle abat la hachette;	abat
la hachette fend l'air,	fend
le fer rencontre le bois,	rencontre
le fer pénètre dans le bois,	pénètre
le fer fend le bois,	fend
les morceaux tombent à droite et à gauche.	tombent
— La fille relève un morceau,	relève
le place sur le billot,	place
lève sa hache,	lève
abat sa hache,	abat
et fend le morceau;	fend
elle en fend un autre, puis un autre,	fend
elle les fend et refend tous.	fend
— Elle dépose sa hachette,	dépose
ramasse les morceaux dans son tablier,	ramasse
prend du gros bois et des copeaux,	prend
et se rend auprès du poêle.	se rend

* * * * *

LE POÊLE

II

La fille allume le poêle

— Elle dépose le bois devant le poêle,	dépose
s'accroupit devant le poêle,	s'accroupit
ouvre la porte du poêle,	ouvre
enlève les cendres,	enlève
et nettoie le poêle;	nettoie
met premièrement les copeaux,	met
met le bois fendu par dessus,	met
et place le gros bois sur le petit bois.	place
— Elle prend une allumette,	prend
frotte l'allumette,	frotte
allume l'allumette,	allume
met le feu aux copeaux,	met
et ferme la porte du poêle;	ferme (que
le feu se communique au petit bois,	se communi-
le petit bois flambe;	flambe (que
le feu se communique au gros bois,	se communi-
le gros bois flambe;	flambe
la flamme ondoie dans le poêle,	ondoie
le poêle ronfle.	ronfle.
— La fumée s'échappe par le tuyau,	s'échappe
le tuyau s'échauffe,	s'échauffe
le poêle s'échauffe, (l'appartement.	s'échauffe
et fait rayonner la chaleur par	fait rayonner

* * * * *

VIII

Coordination des Séries.— Importance des Séries domestiques.

Il est pour chaque tissu un point de départ et un point d'arrivée. L'arbre commence à la racine et finit au fruit. Où notre méthode prendra-t-elle naissance? Par quelle Série débutera-t-elle? Sur quelle Série s'arrêtera-t-elle? Quel ordre assignera-t-elle à son développement?

* * *

Il a été établi que le parler de l'homme est perpétuel, et que son développement linguistique s'opère par une création continue de Séries que notre Méthode a prises ou cru prendre pour modèles.

Nous irons plus loin : nous dirons que penser, c'est parler. Le parler et le penser sont identiques. Autrement dit, l'homme ne pense pas, il parle. Pensée et parole sont à la vérité deux mots distincts. Hache et instrument le sont également, et pourtant personne n'oserait avancer qu'ils représentent deux faits différents. L'un est le nom spécial, l'autre le nom général d'une seule et même chose.

Ainsi en est-il des deux noms « pensée et parole ».

Parole est le nom spécial, le vrai nom, le nom propre: Pensée est un nom « commun ».

» Au commencement était le Verbe,
» et le Verbe était Dieu !

Et l'on ne dit pas :

» Au commencement était la Pensée,
» et la Pensée était Dieu !

* *
*

La parole est un principe: c'est l'esprit lui-même se développant, et il ne se développe en effet que par la parole. Mais qui a provoqué son développement, et qui continue à le provoquer? — C'est l'action, c'est-à-dire le mouvement. La parole part sous l'impression et la perception du mouvement, exactement comme la roue sous l'impulsion de l'eau. Voilà l'origine vraie du langage.

Le développement de cette thèse donnerait un gros volume : arrêtons-nous prudemment. Contentons-nous de dire que si ce grave problème est resté insoluble jusqu'à ce jour, c'est que la donnée était fausse. On posait en effet comme axiome, non seulement que la pensée était essentiellement différente de la parole, mais encore qu'elle primait la parole, que la parole lui était subordonnée. Or c'est l'inverse qui est vrai. L'homme ne parle pas sa pensée: il pense sa parole. Et cette pensée-là est encore une parole.

* *
*

L'enfant parle en naissant, c'est-à-dire sitôt que son organisme est achevé, est complet. Sa première

parole est le cri qu'il pousse en quittant le sein maternel. Et cette parole est déterminée, décrochée par quoi ? — Par l'ébranlement que produit dans son organisme la double action de l'air et de la lumière. C'est le mouvement qui dota notre espèce et qui la dote encore du langage. Et c'est par la parole et non par la pensée que débute l'esprit de l'homme.

Il appartient sans doute à l'auteur d'une Méthode linguistique d'émettre son opinion, au moins incidemment, sur l'origine des faits produits par une « énergie » qu'il entreprend de discipliner.

* * *

A la phase syncrétique de la vie humaine correspond le langage inarticulé. Le monde, en effet, se présentant à la perception comme un tout indivis, n'a droit qu'à un nom unique, et un nom monosyllabique. Ce sera l'article sous quelqu'une des formes : → a, e, i, o, u, om, um, el, le, das, to, the...

Franchissons cette période préparatoire, ses créations n'étant pas de celles que nous cherchons à ordonner et à reproduire. Descendons à la phase analytique, celle où l'esprit commence à débrouiller, à battre en brèche, à l'aide de la parole, le chaos primitif.

A ce moment, le développement linguistique de l'homme s'opère visiblement, je le répète, par une

création continue de Séries. Que désormais il nous soit permis de nous appuyer sur ce fait comme sur un axiome.

* *
*

Cela dit, dans quelle sphère et sous quelle influence l'enfant élabore-t-il ses premières Séries?

Question posée, question résolue. Evidemment c'est sous l'influence de sa mère et dans l'intérieur de la maison paternelle. Nous désignons ce travail par le nom de « Séries domestiques ».

L'action variée et multiple de la mère de famille autour du foyer, voilà la matière des premiers thèmes linguistiques de l'enfant. Et ne vous y trompez pas: cette matière est prodigieusement riche: si riche, que le jour où il est assez fort pour franchir de lui-même le seuil paternel, et pénétrer sous la voûte du ciel, il est en état d'analyser et de mettre en parole le monde inconnu qui se dresse devant lui.

* *
*

Par conséquent, merci une fois de plus à nos mères, dont la parole bénie ajouta pour nous la vie de l'esprit à la vie du corps! Par conséquent aussi, respect aux Séries les plus vulgaires, les plus rudimentaires. Elles constituent le placenta merveilleux où la parole s'alimente et se retrempe toute la vie.

Savez-vous pourquoi l'adulte parvient si rarement, pour ne pas dire jamais, à s'assimiler une autre langue que la sienne? — Parce qu'il n'a

point songé à traduire ces Séries rudimentaires, qui forment ce qu'on pourrait appeler sa première parole c'est-à-dire la première assise de son individualité. Chacun sait ce que vaut et ce que dure un édifice auquel on a oublié ou négligé de donner un fondement.

La Méthode commencera donc par les « Séries domestiques ».

Mais quelles limites assignerons-nous à leur développement ?

* *
*

L'enfant n'attend pas qu'il ait terminé toutes les Séries de l'intérieur pour attaquer celles du dehors. Dès les premiers jours de la vie, sur le bras d'une grand'mère ou d'une sœur, il sortira au grand air, boira la lumière, prendra dans son œil le vaste ciel avec ses soleils.

La Série du feu qui brûle sur l'âtre ne commence pas à la caisse à bois, mais au bûcher. La Série de l'eau ne commence pas à la cuvette où s'imbibe l'éponge qui lavera les membres du bébé, mais bien à la pompe ou à la fontaine.

Si donc les Séries de l'eau et du feu ont leurs aboutissants dans la chambre où vit l'enfant, elles ont leurs tenants au dehors ; et presque toutes sont dans ce cas. Or sitôt que l'enfant connaîtra les aboutissants, il voudra connaître les tenants.

D'effet en effet il remontera lui-même à la cause, et n'aura de repos et ne vous en laissera, que lorsqu'il aura achevé la Série ébauchée dans la

chambre. De là son indomptable curiosité ; de là sa passion pour le grand air et les alentours de la maison. C'est là en effet qu'il complète ses premières connaissances, et qu'il en ébauche de nouvelles.

* *
*

La fin dernière des actes traduits par les Séries domestiques est la satisfaction « immédiate » des besoins quotidiens de la nature humaine. Tel est le caractère auquel se reconnaît une Série domestique. Son premier nœud est le premier acte qui prépare cette satisfaction immédiate. La Série domestique du feu, par exemple, ne remontera pas jusqu'à l'action du bûcheron qui abat l'arbre. Cette action précédant de plus d'un jour le moment où s'allume le feu, on ne peut plus dire qu'elle prépare la satisfaction « immédiate » d'un besoin quotidien.

* *
*

Les Séries domestiques demandent elles-mêmes à être coordonnées entre elles. D'après quelle règle se fera cette coordination ? Quel ordre adopterons-nous ?

— On se règlera sur l'ordre même dans lequel les besoins généraux de la vie quotidienne réclament et reçoivent leur satisfaction. On aura ainsi une coordination naturelle et parfaitement conforme à la succession des Séries secrètes de l'enfant. Pour préparer le déjeuner, il faut du feu :

la Série du feu précèdera donc celle du déjeuner.

Voilà pour les Séries domestiques.

* *
*

En cherchant au dehors de la maison les premiers nœuds des Séries domestiques, l'enfant se trouvant en présence de faits nouveaux, ébauche aussitôt, et presque à son insu, des Séries d'un nouveau genre: celles des quadrupèdes, celles des insectes, celles des reptiles, celles des plantes, celles des éléments... Ces Séries constituent le groupe des « Séries champêtres », lesquelles succèdent de droit et immédiatement aux Séries domestiques. Reste à les coordonner entre elles.

Ce que l'enfant connaît le mieux, c'est toujours l'homme. Les Séries champêtres où l'homme joue un rôle sont à la fois les plus intéressantes, les plus faciles et les plus riches en développements. Elles sont en outre les plus utiles et les plus instructives, en tant qu'elles se rapportent directement aux premiers besoins de la vie. Il faudra donc les classer d'après l'importance du rôle qu'y joue l'homme.

* *
*

L'être que l'enfant comprend le mieux après l'homme, c'est le quadrupède, et avant tous les autres, le quadrupède domestique. La Série du berger, qui nous offre la vie humaine réduite à ce qu'elle a de plus simple, à côté de la vie de deux animaux, le chien et le mouton, qui eurent toujours les sympathies de l'enfance, la Série du berger

nous paraît la mieux qualifiée pour ouvrir le grand chapitre des Séries champêtres. Après le berger viendra le laboureur, puis le moissonneur, etc..

La règle suivie par nous peut se formuler ainsi: aller du plus connu au moins connu, du plus vivant au moins vivant.

* *
*

Les Séries champêtres nous conduiront droit aux métiers vulgaires, ceux qui préparent ou couronnent l'action de l'homme au dehors. Nous ouvrirons alors un troisième chapitre, celui des « Séries techniques ». Nous les classerons, comme les précédentes, d'après le degré d'utilité du fait qu'elles traduisent, d'après les rapports plus ou moins immédiats de ce fait avec les besoins de l'homme.

* *
*

Lorsque l'enfant a contemplé quelque temps les actes et scènes de la vie sérieuse, l'idée lui vient de les jouer. Le jeu mimique est la transition naturelle de la conception à l'action, c'est-à-dire à la lutte. Il mène tout d'abord au jeu proprement dit ou jeu d'émulation, à la lutte d'homme à homme, où l'on voit: force contre force, adresse contre adresse, ruse contre ruse.

Les jeux mimiques, ne faisant que reproduire les Séries domestiques, champêtres ou techniques, ne peuvent donner lieu à une nouvelle espèce de Séries. Il n'en est pas de même des jeux d'émulation. Ils occupent une place considérable, non-seulement dans la vie de l'homme, mais dans le

domaine du langage. La Méthode ouvrira pour eux un quatrième chapitre qu'elle intitulera:

« Séries des jeux ».

La succession des jeux se règle, d'ordinaire, sur celle des saisons. Les fêtes, a dit le poëte, inaugurent ou terminent les grands labeurs de la vie. Nous ordonnerons les Séries des jeux comme la nature ou la tradition les ordonnent elles-mêmes.

* *
*

Les jeux et les fêtes avec les métiers nous amènent à la porte de l'art et de la science. Au bout de son quatrième chapitre, la Méthode aura donc à la fois épuisé et coordonné tout le langage objectif.

Nous ne pouvions songer à étaler ici le réseau complet de nos Séries, et à énumérer au lecteur toutes nos marches et contre-marches. Mais nous tenions à montrer que la coordination de ces Séries n'est pas et ne doit pas être fondée sur l'arbitraire, et, qu'avant de l'établir, nous avons pris soin de débrouiller l'écheveau plus ou moins mêlé des développements linguistiques de l'homme. C'est donc encore la nature attentivement observée et interprétée qui nous a fourni, pour ce nouveau travail, une règle et une direction.

——

LANGAGE OBJECTIF

Mode d'enseignement des Séries.

IX

Une leçon de langue.

1. — Urgence d'une réforme dans l'art d'enseigner les langues.

Je suppose la Méthode construite, construite d'après les règles que nous venons d'établir, construite avec l'art le plus parfait : bref, conforme de tout point à notre idéal ; la réforme projetée par nous serait-elle accomplie ?

Nous n'hésitons pas à déclarer que rien ne sera fait, si l'art d'enseigner n'a pas été lui-même réformé. La plante la mieux constituée sera frappée de stérilité ou ne donnera que des produits chétifs, si, à l'heure de la fructification, elle se trouve soustraite à l'action vivifiante de la lumière et de la chaleur du soleil, pour être soumise à l'influence d'une lampe et d'un poêle de serre chaude.

* *
*

La Méthode parlée doit donc être réformée aussi bien que la Méthode écrite. Mais comment atteindre un art aussi personnel que celui d'en-

seigner ? Le timbre de la voix, l'accentuation, le mouvement de la parole, le geste, le regard sont des choses qui défient toute règlementation.

Nous l'accordons: comme l'éloquence l'art d'enseigner vient du cœur. Mais l'art de bien dire souffre des règles, pourquoi l'art de bien enseigner n'en souffrirait-il pas ?

La vérité est que l'enseignement actuel, non-seulement ne peut s'autoriser d'aucun principe véritablement pédagogique, mais viole comme à plaisir les prescriptions les moins discutables, je ne dis pas de la science, mais du plus humble bon sens.

L'art d'enseigner les langues appelle donc impérieusement une réforme. Qu'il nous soit permis d'en indiquer quelques traits essentiels.

2. — Le Maître-organe du langage.

D'abord, quel est l'organe naturel du langage, l'organe réceptif? Est-ce l'œil ? Est-ce la main ? Est-ce l'oreille ?

Question puérile, direz-vous, et qui porte avec elle sa réponse.

Question capitale, répliquons-nous, et si peu tranchée, que dans toutes les Méthodes sans exception, et dans toutes les écoles, le problème est résolu à rebours.

L'écriture, c'est-à-dire le toucher, c'est-à-dire la main s'y trouve le « maître-organe ». La lecture,

c'est-à-dire la vue, c'est-à-dire l'œil, occupe la seconde place en disputant parfois la première à l'organe précédent. L'oreille vient en dernier lieu. Sur ce point, nul ne pourra nous contredire.

* *
*

Ce procédé a-t-il donc quelque chose de commun avec celui de la nature ? Ce programme est-il dû à une inspiration, à une indication quelconque de la nature ? La nature permet-elle à l'enfant d'écrire ou de lire, lui permet-elle même de parler avant qu'il n'ait déjà dans l'oreille une bonne partie de la langue ?

Quel motif a pu amener l'Ecole à adopter l'ordre justement inverse, et à diriger le développement de l'enfant complet, de l'enfant qui a l'usage de tous ses sens, comme si elle avait à travailler sur un « sourd et muet » ?

Oui : l'Ecole a oublié de consulter la nature sur le rôle à donner à l'oreille dans l'enseignement des langues. Sur ce point comme sur tant d'autres elle a pris pour boussole le hasard ou l'irréflexion.

* *
*

L'oreille est l'organe naturel, et le premier organe, l'organe le plus immédiat du langage. Lui substituer l'œil ou la main, comme cela se pratique dans toutes les écoles, c'est commettre une faute capitale, qui, à elle seule, condamne le plus grand philologue du monde, à ne pouvoir faire en vingt ans ce que fait en six mois la plus humble nourrice. C'est ce procédé contre nature qui explique et le

dégoût qu'inspire à la jeunesse l'étude des langues, et ces brevets d'incapacité que la routine délivre à tant d'enfants.

Celui qui, avec sa mère, et en se jouant, a pu apprendre une première langue, celui-là ne saurait être incapable d'en apprendre une seconde.

* *
*

Crions-le bien haut : l'incapacité de l'enfant c'est l'incapacité du maître et la défectuosité de la Méthode. Apprendre à parler n'importe quelle langue est chose aussi naturelle et aussi facile à l'enfant qu'à l'oiseau d'apprendre à voler. Pour nous, quelque grave que paraisse un tel engagement, nous oserions nous porter responsable et garant du développement et des progrès sérieux de tout enfant qui « aime le jeu et qui sait jouer ».

L'enfant qui se montre ardent et intellligent dans le jeu ne peut pas ne pas être ardent et intelligent dans l'étude. C'est à l'enseignement à savoir revêtir le caractère qu'il doit et peut toujours avoir : qu'il soit facile, intéressant, attrayant à l'égal d'un jeu, et qu'il sache opérer chaque jour, ou plutôt chaque heure, un développement réel et senti dans la nature morale de l'enfant. Le jeu ne doit peut-être qu'au développement qu'il provoque son irrésistible attrait.

Concluons.

Si l'on veut obtenir sûrement et rapidement un développement de la force intellectuelle, il faut

choisir et mettre en jeu l'organe capable de produire ce développement. Obéissant donc ici aux prescriptions de la nature, nous commencerons, comme elle, par confier le thème linguistique à l'oreille.

3. — L'exposé du maître et le travail de l'élève. — L'assimilation. — Rôle de l'oreille, de l'œil et de la main dans l'étude d'une langue.

Soit à enseigner en allemand le thème suivant, par lequel nous initions d'ordinaire à notre Méthode l'élève novice :

« J'ouvre la porte de la classe ».

D'abord j'énonce nettement ce but, et le présente comme tel. Puis j'expose en français les moyens successifs par lesquels on peut atteindre ce but, à savoir :

— Je vais vers la porte,	je vais
je m'approche de la porte,	je m'approche
je m'approche et m'approche encore,	je m'approche
j'arrive à la porte,	j'arrive
je m'arrête à la porte.	je m'arrête
— J'allonge le bras,	j'allonge
je prends la poignée,	je prends
je tourne la poignée,	je tourne
j'ouvre la porte,	j'ouvre
je tire la porte ;	je tire
la porte cède,	cède
la porte tourne sur ses gonds ;	tourne
je lâche la poignée.	je lâche

* * *

Le but proposé est atteint, ma volition est réalisée; je m'arrête. Mon thème est dicté et écrit non sur le papier, mais dans les oreilles; et par les oreilles il a pénétré dans les esprits.

Un élève, le plus faible ou le plus distrait, doit reprendre cette analyse en français, et toute la classe est invitée à bien se représenter non-seulement le but, mais les moyens successifs par lesquels on peut l'atteindre.

* *
*

Cela fait, et quand la classe a « pensé » le thème, le maître reprend la première phrase en français, détache le verbe → je vais —, et par dessus jette le verbe allemand → gehe —, sur lequel il appuie en l'énonçant à plusieurs reprises: gehe, gehe, gehe...

Il évoque ensuite la deuxième proposition — je m'approche de la porte —, détache le verbe « approche », puis jette le verbe allemand → naehere; appuie dessus, et l'accentue avec force comme le premier.

Il appelle la troisième proposition, et la traite de la même manière. Il attaque la quatrième, puis la cinquième, et parvient à la fin de l'alinéa. Il a exposé ce que j'appelle le premier pas.

Le signe (—) indique un repos à la fois et une reprise. Le maître reprend donc ce premier « pas », c'est-à-dire les verbes qui représentent les propositions. Il le redit au besoin une troisième fois.

* *
*

Maintenant rendons compte de ce qui s'est passé ou a dû se passer.

D'abord, c'est bien l'oreille qui a joué le premier rôle ; c'est elle qui a reçu le thème en français et l'a transmis, non à l'œil, mais à l'imagination. L'exercice a été non pas lu, mais pensé, ce qui est bien différent.

C'est l'oreille encore qui a eu les prémices de l'allemand ; et les sons : gehe, næhere, komme an, bleibe stehen, etc., se sont identifiés non pas avec les mots vais, approche, arrive, arrête, etc., mais avec les idées, les perceptions, les représentations révélées par ces mots. Il n'y a pas eu « traduction » de mots français, mais traduction directe, immédiate d'idées ou de perceptions. Le verbe français nous a simplement servi de pont pour passer d'une rive à l'autre, pont que nous avons retiré aussitôt le passage effectué.

En d'autres termes, nous avons « fait penser » la classe en allemand ; la troisième reprise a pu se faire et a dû se faire sans le secours du français.

Le premier effort a réussi ; notre premier but est atteint. Ce qui le prouve, c'est cette main qui se lève : un écolier demande à redire ce qu'il a entendu. Tous les yeux se tournent vers lui, et chaque bouche essaie d'articuler tout bas ce qu'il articule tout haut.

* *
*

L'effort de l'auditeur n'a pas eu à se partager entre toutes les parties de la proposition : article,

pronom, adverbe, préposition, cas, sujets, attributs, compléments. Il a été concentré avec soin sur un seul et même point, sur un seul élément, l'élément essentiel, l'élément générateur de la proposition : « le verbe ».

Aussi ne soyez pas étonné si toute la classe se trouve en possession du « pas » exposé, et si l'élève réputé le moins doué le possède au même degré que l'élève le mieux doué. L'un et l'autre avaient appris leur langue maternelle sensiblement dans le même temps et avec la même aisance. Il se trouve que notre procédé a rétabli, au point de vue du langage, l'égalité native des intelligences. C'est là un résultat qui mérite d'être remarqué. Nous laissons au lecteur le plaisir d'en tirer les conséquences.

Le second pas s'élaborera comme le premier ; et le troisième, s'il y en a un, comme les deux autres.

* * *

La conquête de l'exercice est faite quant aux verbes. Mais les autres termes ?

Je reprends le thème une dernière fois, et, jetant en avant chaque verbe allemand désormais bien connu, je bâtis sur lui la proposition qui lui correspond. Je cherche le sujet d'abord, et le place avant le verbe. Je cherche le complément ensuite : et, déterminant grammaticalement la flexion voulue, je le place après le verbe. J'arrive ainsi au bout du dernier pas.

Chaque sujet a reparu tant de fois; le même complément est revenu si souvent sous la même forme, que cette unique exposition suffit pour déposer et graver en chaque mémoire l'exercice dans sa totalité.

Le travail ici se réduit donc à penser le thème par le verbe et dans le verbe; et lorsque le verbe est conquis, on se trouve subitement, et sans qu'il soit besoin d'un nouvel effort, en possession de tout le reste.

C'est là une simplification considérable et digne assurément de toute l'attention des linguistes. Nous demandons avec instance qu'on veuille répéter l'expérience et vérifier notre assertion.

* * *

Le travail que nous venons de décrire est si simple, si élémentaire, si facile pour le maître comme pour l'élève, que nous nous prenons en pitié, toutes les fois qu'il nous faut recourir à tant de paroles et de circonlocutions, pour expliquer un procédé qu'un enfant de six ans connaît à fond au bout de cinq minutes de pratique. Nous sommes tenté, à chaque ligne, de substituer, comme le philosophe grec, l'action à l'explication: de jeter bas la plume et d'appeler en classe. Une seule leçon, en effet, montre et démontre tout le système, et ne manque jamais de convertir à celui-ci l'auditeur attentif. Le préjugé le plus obstiné abdiqua toujours devant cette démonstration vivante.

* * *

Le thème est conquis, conquis dans sa totalité. Toute la classe l'a répété, ou est en état de le répéter. A quel travail passerons-nous ?

C'est ici le moment de traiter une question précédemment réservée.

Nous avons dit qu'à l'élaboration orale de chaque thème doit succéder un relâche, un repos, une diversion utile au travail accompli. Quelle sera cette diversion ?

* *
*

Tout développement intellectuel, pour être durable, doit être soumis, répétons-le, à une sorte « d'incubation ». Il faut que l'esprit couve pendant un certain temps chacune de ses connaissances. C'est là une loi de la nature que la pédagogie devrait inscrire en tête de son code. Cette incubation morale est une condition essentielle de tout progrès sérieux. Ce n'est pas assez, en effet, d'acquérir la science, il faut encore en « prendre possession ». Notre travail, pour être en tout conforme à la raison et à la nature, doit compter deux moments distincts :

» Conquête d'abord et de vive force,

» Recueillement ensuite et prise de possession.

Le premier acte a été accompli. L'esprit s'y est pour ainsi dire épuisé. Il est juste de lui octroyer un repos, avant de songer à lui demander un nouvel effort.

* *
*

Prendre possession d'une connaissance, c'est la faire passer successivement par tous les sens. Or notre thème a été confié à l'oreille par l'exposition du maître et gravé dans l'imagination. Qu'il soit maintenant confié à l'œil par la lecture, puis au toucher par l'écriture. Que chaque élève ouvre son livre et lise, ouvre son cahier et écrive.

Le thème aura ainsi passé par les trois sens principaux de l'écolier; la leçon aura pénétré dans sa substance: elle sera aussi indestructible qu'elle.

Voilà le repos promis ; voilà la diversion utile au travail accompli.

Pendant que la classe écrit, livrons-nous à quelques considérations relatives au présent procédé.

* *
*

Avant tout, il est bien entendu que l'œil et la main ne prennent possession du thème, qu'après que l'oreille l'a entièrement conquis pour elle-même et transmis à l'esprit. En effet, changez les rôles, et commencez par l'écriture ou même par la lecture, comme cela se pratique partout; et la leçon cesse d'être féconde. L'élève ne pense plus, il traduit; il ne s'assimile plus, il se repose sur le mot écrit, sur la ligne écrite. La faculté représentative ne se travaille plus pour regarder le fait en face et en lui-même, mais se borne à constater la place de son expression dans le livre, à noter si cette expression se trouve au recto ou au verso, au haut de la page, ou bien au bas, ou vers le milieu.

Et alors?

— Alors la leçon ne porte plus que les fruits qu'on sait. L'enfant laisse mollement retomber dans le livre l'aliment, la bouchée intellectuelle qu'il a pu un instant en détacher par la lecture: la rendant fidèlement au livre, au lieu de chercher à la lui dérober. Certes, ce n'est pas là morceau qui profite·

* *
*

Au contraire, transmise comme nous le disons, la leçon passe, on ne peut trop le répéter, passe réellement dans la substance de l'élève, et ne s'en effacera plus, qu'il ait ou non ce que la routine appelle de la « mémoire ».

Il est bien entendu encore que l'exercice enseigné n'est pas un exercice quelconque, une page quelconque, mais un thème de notre Méthode, c'est-à-dire un tableau dont les détails sont logiquement enchaînés, enchaînés par le rapport le plus naturel, celui de la causalité, ou plutôt celui de la succession dans le temps, rapport que le plus faible esprit saisit, et qui devient l'auxiliaire tout-puissant de la mémoire, qu'il crée même si elle n'existe pas.

* *
*

La classe sur laquelle nous venons d'opérer est censée composée d'élèves novices ou de commençants. Ceux-là écriront le thème en le copiant simplement. Mais au bout d'un mois de pratique, le procédé ou le programme sera modifié: ils ne copieront plus, ils écriront de tête.

Le pourront-ils et comment exécuteront-ils cette tâche ?

L'élève qui a parcouru une seule Série, une Série générale, s'est assimilé, comme le petit enfant qui est parvenu à exprimer sa vie d'un jour, s'est assimilé le plus essentiel de la langue. Après notre Série « du berger », par exemple, un élève se trouve en possession de tous les verbes élémentaires de la langue étudiée, c'est-à-dire de ceux au moyen desquels on peut tout dire. Un thème dont l'exposition aurait exigé au début un quart d'heure ou davantage, peut être expédié désormais en cinq minutes au plus.

* * *

La tâche du maître est donc simplifiée et considérablement abrégée. A la 5e minute, l'élève est assez familiarisé avec l'exercice pour ouvrir son livre. Alors, se cachant d'une main le texte des propositions, il descend la colonne des verbes, échelon à échelon ; et sur chaque verbe, il essaie de reconstruire, à l'exemple du maître, la proposition correspondante, et dont ce verbe lui rappelle l'idée.

Comme on le voit, à ce moment l'effort de l'élève se substitue en partie à l'effort du maître. Après une simple et courte audition, l'élève élabore et conquiert par lui-même le thème proposé. Nous sommes arrivés au travail « personnel ».

En deux ou trois minutes, l'élève a refait le thème, proposition à proposition. Il jette alors sur un cahier la colonne des verbes, ferme son livre, et

en face et à gauche de chaque verbe, compose et écrit la proposition. Cette phrase est son œuvre propre : il l'a tirée entière de sa conception.

Le procédé suivi a permis, et ce n'est pas un de ses moindres mérites, que la pensée du maître ou l'expression du livre pussent devenir l'œuvre propre de l'élève.

Voilà la seconde étape établie par notre Méthode ; ce n'est pas la dernière.

* * *

La force croissant vite sous un pareil régime, l'élève sera de bonne heure en état de reproduire le thème dans sa totalité : verbes et propositions. Ce jour-là, il aura revêtu la robe virile. Désormais ce ne sera plus un thème isolé qu'on lui donnera à digérer d'une fois, mais une Série entière, tout ce qui peut sortir de la bouche du maître dans l'espace d'un quart d'heure d'abord, puis d'une demi-heure, puis d'une heure.

Mais à ce jeu les cinquante ou soixante Séries partielles qui traduisent la vie entière, qui épuisent l'ensemble de nos conceptions, seront bientôt épuisées elles-mêmes. Que fera-t-on alors ? Le livre sera-t-il clos et l'œuvre déclarée achevée ?

Avant de répondre à cette question, développons deux thèses qui ont un rapport immédiat avec le procédé d'enseignement dont nous venons d'esquisser les dispositions générales.

---

4. — La prononciation.

Soumis à la discipline que nous venons d'exposer, nos élèves prendront-ils ce qu'on appelle le bon accent, la bonne prononciation ?

L'enfant accentue bien, prononce correctement, lorsque la nourrice ou la mère accentue bien, prononce correctement. Où prendrait-il en effet un mauvais accent, s'il n'entend jamais qu'un bon accent ? Comment ferait-il pour mal prononcer ce qu'il n'a entendu que bien prononcer ? D'où vient donc que tant de gens prononcent mal, accentuent mal les langues ébauchées à l'école ?

Nous croyons avoir le vrai mot de l'énigme.

La cause première du mauvais accent, c'est la lecture, une lecture faite à contre-temps, une lecture prématurée. La cause seconde, c'est encore la lecture dégénérant en mauvaise habitude ; et la cause troisième nous semble être également la lecture. Expliquons-nous.

* * *

Est-il plus difficile de prononcer « touk » que « to-ok » ? — Evidemment non.

En anglais, le mot écrit « took » se prononce « touk », et non pas « to-ok ». Si donc vous prononcez devant moi « touk » avant que je n'aie vu comment ce son est représenté par l'écriture ; si le son « touk » frappe mon oreille avant que les lettres « t o o k » frappent mes yeux, je n'aurai aucune raison pour trouver la prononciation anglaise

étrange, bizarre, impossible: mais peut-être son orthographe.

Comme on le voit, la chose est retournée; et si l'on apprend l'anglais sans le lire, comme le jeune enfant, on n'éprouvera pas plus de peine à le prononcer qu'on n'en a éprouvé à prononcer le français. Cela est de toute évidence.

Mais l'orthographe, direz-vous?

L'orthographe? Vous l'apprendrez comme le jeune Anglais l'apprend, comme vous-même avez appris l'orthographe française dix fois plus bizarre que l'anglaise; et cela, sans que cette étude nuise à votre prononciation acquise. L'orthographe d'ailleurs est chose réformable, la prononciation presque pas. Sachons choisir entre deux maux.

* *
*

Le petit Grec de quatre ans, qui n'a pas encore quitté sa nourrice, sait-il accentuer cette belle langue mieux que le plus émérite de nos philologues? — Chacun nous répond oui, et notre philologue avant tous les autres.

Laissons maintenant grandir notre bébé. Envoyons-le à l'école, et supposons qu'on lui impose l'étude du français. On se hâtera, comme on sait, de lui mettre entre les mains, soit une grammaire, soit un dictionnaire, soit les deux à la fois.

Comment notre écolier lira-t-il le premier mot français qui tombera sous son regard? Il le lira comme il peut lire: « à la grecque »; il le prononcera « à la grecque »; il l'accentuera « à la

grecque ». Comment non ? Et ce faux son, ce faux accent, en sortant de sa bouche, remontera à l'oreille; il s'y gravera; il s'y burinera. Et bien habile celui qui effacera cette première impression.

C'est donc la lecture qui fait tout le mal. Disons mieux: plus l'enfant lira et répètera son mot, c'est-à-dire plus il s'appliquera, plus le mal s'aggravera; jusqu'à ce qu'il devienne absolument irréformable. Notre jeune Grec est condamné pour la vie à mal prononcer le français, quelque effort qu'il fasse, à quelque discipline qu'il se soumette, fût-ce à la nôtre. Le fruit a été vicié dans le germe.

* *
*

Si notre jeune Grec, au contraire, avait été dès le principe privé de tout livre; si son œil avait été mis à l'abri de l'orthographe française, eût-il eu pour maître un français sachant peu ou point lire, il aurait pris le véritable accent français, comme il avait pris avec sa nourrice le véritable accent grec.

L'étranger qui nous arrive avec une première teinte de français, sort de chez nous sans avoir grandement corrigé son premier accent. Par contre, ceux qui n'ont jamais étudié, parlent et prononcent à peu près comme leur maître, au bout de six mois.

Nous ferions de même, nous Français, si nous voulions étudier les langues étrangères en nous soumettant à des procédés rationnels; et la vivacité de notre tempérament nous ferait faire sous ce rapport, quoi qu'on en dise, des prodiges dont nous croyons la plupart des autres races incapables.

Pourquoi faut-il que nous soyons pour ainsi dire les premiers à relever des vérités aussi élémentaires ? Ou si on les a vues, pourquoi persiste-t-on à pratiquer le contraire?

* *
*

Donc la cause première d'une prononciation et d'un accent vicieux, c'est l'étude des langues au moyen de la lecture.

Ni le tempérament, ni le gosier, ni le larynx ne sont ici en cause. Avec une nourrice grecque, le petit Français parlera le grec comme un Grec; avec une nourrice allemande, il parlera l'allemand comme un Allemand; avec une Anglaise, il parlera l'anglais comme un Anglais.

En d'autres termes, et pour en finir, « on s'est trompé d'organe ». La nature nous avait donné l'oreille pour étudier les langues; nous avons cru pouvoir lui substituer l'œil. C'est là une première faute, un vice originel de l'enseignement actuel.

Notre Méthode rétablit l'ordre de la nature: elle doit arriver et elle arrive au même résultat qu'elle.

* *
*

Que dire de ces livres, où l'auteur s'amusant à figurer la prononciation de chaque mot, superpose une langue artificielle et abstraitement creuse à une langue réelle? abusant de la patience et de l'effort humain, jusqu'à vouloir peindre dans l'œil de l'écolier les 30,000 mots du vocabulaire avec les 30,0000 ombres de ces mots. Si un pareil travail était possible, ce serait deux langues qu'il faudrait

apprendre pour en savoir une. Voilà pourtant des aberrations qui gouvernent toutes nos écoles, et qui entretiennent des légions d'imprimeurs.

Nous ne permettons jamais à un enfant de lire ou d'écrire un thème qu'il n'a pas entendu, qu'il n'a pas répété, qu'il ne s'est pas assimilé : un thème qu'il n'a pas dans l'oreille, qu'il n'a pas dans la langue, comme le pianiste a un air dans ses doigts.

La prononciation de nos élèves ne sera donc vicieuse, que si celle du maître l'est avant elle.

* *
*

Comme le petit enfant, notre école se moque et se rit de toutes ces prétendues difficultés de prononciation, grecque, anglaise, allemande, etc.; ou plutôt ne rencontre jamais ces sortes d'obstacles sur son chemin. Elle livre la prononciation de chaque mot, à mesure que ce mot se produit dans nos Séries, sans se préoccuper d'édifier des théories ou de formuler des règles pour arrêter, six mois ou six ans à l'avance, sa prononciation.

Lorsqu'un mot se présente dans un thème enseigné par nous, il se présente sous la forme d'une « parole », c'est-à-dire avec sa prononciation, et non comme un vain assemblage de caractères typographiques. Quand une fois on a traduit la parole « prit » par la parole « touk », il est impossible de l'entendre — sans rire — traduire par le son « To-ok ».

« Sans rire !.. Ce mot ou plutôt ce fait est une critique amère de l'enseignement vulgaire. Citez-

moi une classe, où la prononciation la plus monstrueuse excite la moindre hilarité. En va-t-il ainsi hors de l'école ? Prononcez une fois devant un Grec notre superbe P o l u s f l o i s b o i o ! Et, au rire inextinguible que provoquera votre prononciation savante, vous pourrez juger si votre enseignement est dans la bonne voie.

L'erreur pédagogique que nous signalons est avouée de tout le monde ; et pourtant le procédé contraire à celui que nous prescrivons est tellement ancré dans les écoles, tellement passé dans les habitudes, et, en apparence, tellement commode pour la paresse du maître, que nous tremblons de n'être ni compris ni écouté.

Je dis « tremblons », car si cette prescription est négligée, notre Méthode restera stérile comme toutes les autres.

* *
*

Adressez vous donc à l'oreille d'abord et d'abord. Prenez ensuite pour auxiliaires l'œil et la main : la lecture et l'écriture.

L'oreille est le premier ministre de l'intelligence. C'est le sens qui veille avec le plus de constance et de fidélité à sa porte ; c'est celui qu'elle écoute le plus volontiers, celui qui lui parle avec le plus d'autorité comme avec le plus d'intimité, celui dont elle garde le plus longtemps les dépositious.

Que l'œil donc règne sur les formes et les couleurs, et restitue à l'oreille une fonction que l'école et le pédantisme l'ont forcée d'usurper. La

mémoire y gagnera une vigueur inconnue, et redeviendra cette puissance qui nous émerveille et nous confond dans le petit enfant.

* *
*

« Je ne retiens pas ces verbes : il faudrait que je les voie écrits », nous crie l'adulte sorti des écoles ordinaires et soumis pour la première fois à notre discipline.

Eh quoi ? le petit enfant fait-il cette réflexion à sa mère? Ne va-t-il pas directement du fait au mot, sans passer par l'intermédiaire de la représentation écrite ? Notre nature, sous ce rapport, a été tellement déformée par nos habitudes scolaires, que pour arriver à la réalité, il nous faut passer par l'ombre. Le mot écrit, n'est-ce pas l'ombre de l'idée, puis l'ombre de la parole ?

* *
*

Un homme qui, par suite d'un accident, a été obligé de renoncer à l'usage du bras droit, et l'a remplacé par le bras gauche, voilà l'image de notre adulte. Il a été « estropié » par la pédagogie. Quand l'oreille est appelée, c'est l'œil qui répond, laissant l'ouïe sommeiller paisible à la porte, et communiquant à sa place tant bien que mal, avec l'intelligence. De là ce cri de détresse :

« Si seulement je voyais le mot écrit. »

Ce sont précisément les « mots écrits » qui ont paralysé votre sens linguistique : renoncez-y donc courageusement comme à la cause du mal. Faites violence à une habitude pernicieuse. Condam-

nez-vous à n'apprendre qu'en écoutant, c'est-à-dire en allant directement du fait au mot articulé, parlé. Votre ouïe sortira promptement de sa torpeur; et, après quelques jours d'exercice, recouvrera complètement son activité et son énergie natives.

* *
*

Le petit enfant balbutie, estropie longtemps le mot nouvellement prononcé devant lui. Cela tient à ce que l'oreille est beaucoup plus docile que la langue. Le mot est dans l'oreille bien avant d'être dans la langue. Mais ne craignez rien. L'oreille a reçu l'empreinte correcte du son : elle fera l'office du diapazon, corrigeant et réglant les essais et les efforts de la langue.

Le même fait se reproduit dans notre enseignement. L'élève a dans l'oreille l'accent d'une phrase avant que la langue puisse le reproduire exactement. Gardez-vous donc de vous impatienter, si la prononciation de votre écolier n'est pas parfaite à première audition. L'essentiel est que la parole soit déposée dans l'oreille, qu'elle y vibre ou qu'elle y résonne, avant que la langue n'ait essayé de la reproduire. Il faut que ce soit l'ouïe qui fasse la loi à la langue et non la langue à l'ouïe. La parole doit résider dans l'oreille à l'état de type ou d'idéal, auquel ensuite se conformera la langue pour façonner ses produits.

* *
*

N'exigez donc pas, dès la première leçon, une prononciation parfaite. Parlez vous-même, parlez sans cesse. Au début, faites le moins possible parler l'élève ; c'est dans son oreille et non sur sa langue qu'il importe de déposer le mot ou la phrase. Quand la source sera abondante, elle coulera d'elle-même ; et le liquide fourni par elle aura l'avantage d'être pur.

N'oublions pas que le petit enfant écoute pendant près de deux ans avant de construire une phrase, et qu'il possède et le mot et son idée, c'est-à-dire la parole, longtemps avant d'essayer de la produire. En fait de langage, la nature nous paraît être le premier des maîtres : attachons-nous à suivre toutes ses prescriptions.

* * *

En terminant ce chapitre, nous croyons utile de formuler un grave corollaire qui en découle, et que nous développerons plus loin.

» La parole parlée doit précéder en tout et par-
» tout la parole lue et la parole écrite. Donc
» le seul exercice fécond est l'exercice du thème.

D'où il résulte, que notre système condamne à priori l'exercice de la version, tel qu'on l'a compris et pratiqué jusqu'ici.

En cela, il se trouve de nouveau en parfait accord avec le procédé de la nature. Est-ce en faisant des versions que le bébé apprend la langue de sa mère ?

La lecture d'un auteur ne peut elle-même être

féconde qu'à la condition d'être transformée par l'art pédagogique en une série de thèmes. Proscrire le thème et le remplacer par la version, c'est rendre l'étude des langues « absolument impossible ». Nous le démontrerons ; et en signalant le mal, nous indiquerons le remède, qui sera une « Nouvelle Méthode » pour lire, traduire et s'assimiler les ouvrages classiques.

* *
*

Et qu'on n'aille pas imaginer que ces principes ne s'appliquent qu'à l'étude des langues vivantes. Il n'y a pas, il ne peut pas y avoir deux manières d'apprendre une langue : que cette langue soit ancienne ou moderne.

Le ministre qui s'aviserait de proscrire le thème, sous quelque prétexte que ce soit, prouverait qu'il ne possède aucune donnée sur l'art d'enseigner les langues

Sachez-le bien : c'est par le thème seul que vous parviendrez à lire couramment une page de Virgile ou une page d'Homère. Du haut de ma longue expérience, j'ose dénoncer la version comme la vraie cause de l'ignorance où nous sommes des deux malheureuses langues anciennes que nous étudions toute la vie, que nous ne savons jamais.

Il est vrai : nos recueils de thèmes sont plus absurdes les uns que les autres, et par conséquent parfaitement impuissants. Mais qui est responsable de ce résultat ? Est-ce le thème lui-même ou ceux qui le fabriquent ?

L'enfant, dans la famille, ne fait que des thèmes, et n'entend faire que des thèmes. Réussit-il, oui ou non, à apprendre la langue qui s'y parle ? Si oui, c'est qne le procédé est bon : il faut le conserver.

Ce n'est pas l'abolition du thème que doit décréter le Grand-Maître de l'Instruction : c'est la réforme du thème qu'il doit s'efforcer de provoquer.

5. — Un maître pour trois classes.

Pendant que la classe prend possession du thème en l'écrivant, le maître chôme. A quoi pourrait-il bien occuper son temps ? Le donnera-t-il au repos ou à la surveillance ? Nous croyons employer le nôtre plus utilement en passant dans une classe adjacente, et en faisant une seconde leçon.

Nous avons parlé d'élèves de trois forces diverses, traitant, élaborant les Séries de trois manières différentes. Ces trois classes peuvent être très aisément desservies par un seul maître. Si chaque leçon est bien conduite, le moment où le maître reparaît dans la première classe coïncide exactement avec le moment où cette classe achève le travail proposé. Un maître donc, avec notre discipline, en vaut « trois ».

* *
*

Que si l'enseignement des sciences était susceptible d'être réformé à son tour, et d'être réformé dans le sens que va l'indiquer un chapitre ultérieur, notre système apporterait dans les rouages pédago-

giques une simplification d'une portée considérable. Nous la formulons comme il suit :

« Trois maîtres pédagogiquement bien équipés, » bons pour les sciences, bons pour les lettres, » entendus dans les arts, et sérieusement voués à » leur état, suffiraient pour faire marcher un » collège quelconque aussi bien et aussi loin que » les neuf agrégés du meilleur lycée.

En effet, 3 fois 3 font 9 ; et je le répète, avec notre discipline, un maître en vaut trois, exécute la besogne de trois.

* *
*

Qu'il nous soit permis, dans l'intérêt de la cause plaidée, de mettre notre personne une fois de plus en avant. A l'aide de nos méthodes linguistique, historique et scientifique, nous dirigeons trois classes simultanément avec plus d'aisance et infiniment plus de succès que nous ne dirigions jadis, dans un lycée, une seule classe au moyen des procédés vulgaires.

Au risque de pécher contre la modestie, constatons un autre résultat. Si un maître en vaut trois, une année sous notre régime en vaut deux, et au-delà, passées sous le régime ordinaire. Il n'est pas un de nos élèves qui n'abatte en une année, et cela sans peine et sans fatigue, la besogne de deux et souvent de trois années de collège. Et il n'en saurait être autrement, puisque, enseignant les sciences par les langues et les langues par les sciences, nous gagnons nécessairement un temps considérable,

sans compter les nombreux avantages que nous assure une marche logiquement et sévèrement arrêtée.

* *
*

Ce n'est pas tout.

On ne possède bien une science et un art qu'après les avoir enseignés soi-même. Cela est surtout vrai des langues. Or, la simplicité de nos thèmes linguistiques, jointe à la simplicité de notre procédé d'enseignement, permet à chacun de nos élèves d'exposer les Séries apprises par eux, aussi bien que pourrait le faire le maître lui-même. Et non-seulement cet exercice est possible, mais nous le recommandons, mais nous l'imposons à nos écoliers. Il représente, à nos yeux, la dernière phase de l'assimilation.

Notre Méthode opère donc, non le miracle de la multiplication des pains, mais bien le miracle de la multiplication des maîtres. Si quelque chose peut entraver la marche de notre école, ce ne sera pas la pénurie mais plutôt la surabondance des sujets enseignants.

Et la discipline ?... Nous crie sans doute le régent vulgaire.

La discipline ?—Nous parlons après une longue expérience — La discipline telle que vous l'entendez n'est nécessaire que dans les classes où l'étude est un supplice, au lieu d'être un plaisir.

* *
*

La plupart de nos collèges communaux se meurent d'épuisement et d'inanition; et vraiment c'est

grand'pitié. Ces écoles produisaient des caractères à trempe ferme et originale, qui restaient au pays, qui en étaient le sel, qui en formaient le nerf et la vie. N'est-ce pas le collège communal qui a préparé, en grande partie, la glorieuse génération de 1830 ?

Au lieu de laisser éteindre ces précieux foyers, il faudrait les multiplier. Chaque canton devrait avoir son école secondaire.

Il appartiendrait au gouvernement de la République d'entreprendre ce grand'œuvre, qui serait à la fois une résurrection et une création. Que s'il réussissait, nul régime n'aurait si bien mérité de la patrie.

* *
*

Mais qu'on ne l'oublie pas : il faut que cette création se montre tout d'abord complète et relativement parfaite. Autrement, l'idée et le projet seront décriés et peut-être à jamais discrédités. Là est le danger ; là est la difficulté.

A notre avis, le succès dépend de deux choses : la réforme des méthodes d'enseignement et la simplification des rouages pédagogiques. Nul, en effet, ne peut songer à imposer à l'humble canton l'écrasant fardeau d'une école complète avec ses 15 ou 20 professeurs (V. notre Projet d'écoles cantonales).

L'Ecole cantonale sera possible le jour où un nouveau système d'enseignement simplifiera tellement la tâche du maître, qu'il permettra à trois hommes d'élite de faire autant et mieux que les régents des 9 ou 10 classes des lycées actuels.

Si nous ne nous abusons, le système des Séries appliqué aux langues d'abord, aux sciences ensuite, peut résoudre le problème.

* *
*

Il y a, au-dessus des méthodes, une condition suprême dont nous ne parlons pas: c'est le bienveillant concours des Municipalités cantonales. Or ces Municipalités ne se passionneront pour leur école, que le jour où l'Etat leur dira :« Cette école vous appartient; cette école est votre bien propre: à vous de la faire prospérer. »

Evidemment c'est au Gouvernement à prendre l'initiative de cette révolution : car c'en est une. Mais sitôt que les Commissions scolaires seront en mesure de fonctionner, le devoir de l'Etat libre sera de régner sur l'Ecole en laissant aux Commissions le soin de la gouverner (V. notre Projet).

Le Régime de la liberté a la mission sacrée d'éveiller et d'encourager l'esprit d'initiative, et non de l'étouffer à la manière des Régimes absolus.

Encélade se retournera, aussi longtemps qu'il sentira peser sur lui l'odieuse montagne qui paralyse ses énergies !

———

LANGAGE SUBJECTIF

Son organisation.

X

Classification des phrases relatives.

1.— Définition des phrases relatives. — Leur objet et leur nombre dans chaque idiome.

Dans une langue, il y a deux langues. L'une traduit les faits du monde externe, ; l'autre traduit les faits et gestes de l'âme ou de l'esprit.

La première constitue le langage « objectif », la seconde constitue le langage « subjectif ». Ces deux langages sont irréductibles entre eux. Le premier forme la matière des Séries ; le second est la source de ce que nous avons appelé « Phrases relatives ».

Les Phrases relatives sont destinées à traduire le jeu complexe des facultés de l'âme, c'est-à-dire à exprimer nos idées, nos jugements, nos sentiments, etc..

* * *

» L'homme, avons-nous dit, ne perçoit pas seu-
» lement les phénomènes du monde externe : il les
» apprécie, c'est-à-dire réagit sur eux. Il jouit de

» ceci et souffre de cela; il approuve ceci et blâme » cela; il croit ceci et doute de cela.

L'expression de chacun de ces mouvements, ou de chacune de ces opérations, est une « Phrase relative ».

Je suis content.	Je vous engage à . . .
Je suis fâché.	Essayez de . . .
Je crois que . . .	C'est bien.
J'espère que . . .	C'est mal.
Je veux que . . .	C'est vrai.
Je souhaite que . . .	C'est faux.
Je doute que . . .	C'est facile.
Je suis certain que . . .	C'est difficile.
Faites en sorte que . . .	Il faut . . .
Tâchez de . . .	Il est juste de . . .
Je vous prie de . . .	Il importe de . . .
Ayez la bonté de . . .	Je me repens . . .

etc., etc..

Voilà des « Phrases relatives ».

* * *

Ces expressions ne vont pas seules. Elles s'appuient sur l'expression d'un autre fait: elles ont « rapport » à un autre fait. De là le nom de →

R e l a t i v e s

→ par lequel nous avons cru pouvoir et devoir provisoirement les désigner.

Cette distinction linguistique n'a jamais été faite par personne, quoique il entre un nombre prodigieux de ces formules dans le tissu de chaque

idiome. Il nous a donc fallu inventer ou du moins composer un nom spécial pour représenter cette espèce de locutions.

Les Phrases relatives sont au langage ce que le ciment est à la pierre. Ce sont elles qui en relient toutes les pièces. Sans elles, la connaissance des Séries ou la possession du « langage objectif » serait à peu près stérile. Le dualisme réel ou apparent que présente la personne humaine se reproduit dans le langage lui-même. Ses deux éléments constitutifs ne peuvent subsister séparément.

* *
*

Nous avons religieusement recueilli ces expressions dans les monuments les mieux finis des langues étudiées par nous : dictionnaires et chefs-d'œuvre classiques. Nos manuscrits en portent, pour chaque idiome, environ soixante mille.

Que le lecteur se rassure. Ce nombre comme celui des Séries, est immensément réductible. En organisant d'une certaine façon la matière du langage subjectif, notre Méthode permettra à chacun de conquérir, en se jouant et pour ainsi dire sans qu'il en ait conscience, ce formidable ensemble qui représente, pour chaque langue, l'esprit et le génie du peuple qui la parle.

La nature résout le problème tous les jours : pourquoi la pédagogie ne pourrait-elle pas le résoudre elle-même ?

* *
*

2. — Deux espèces de phrases relatives : les parfaites ou absolues et les Enclitiques.

Les Phrases relatives sont susceptibles de divisions et de subdivisions. Tout d'abord elles se partagent en deux vastes genres.

Les unes expriment des jugements complets :

C'est vrai.
C'est faux.
Je suis satisfait.
Vous avez bien dit.
Vous avez mal fait.
etc...

Les autres expriment des jugements incomplets, imparfaits, inachevés : expriment des volitions, des croyances, des efforts, des sentiments, etc., dont l'objet est exprimé par une seconde proposition.

» Il est nécessaire de → travailler.
» Je vous engage à → bien vous appliquer.
» Je crois que → vous arriverez au but.
» J'espère que → vous réussirez.
» Tâchez de → vaincre la difficulté.
» J'aimerais que → vous réussissiez.
etc., etc..

Les premières sont les phrases relatives proprement dites et qu'on pourrait nommer — Parfaites — Nous appelons les secondes — Enclitiques — (penchées sur), parce qu'elles sont comme suspendues, comme inclinées sur l'expression d'un second fait

qui leur sert de complément. « Je vous engage » s'appuie ou s'incline sur « à bien vous appliquer ».

* * *

Toute langue a sept cents mots environ donnant naissance à des Phrases enclitiques. Cette uniformité n'a rien de surprenant. En effet, le nombre des facultés est le même chez tous les hommes. Donc les Enclitiques, qui expriment précisément le jeu de ces facultés, doivent être en nombre égal dans tous les idiomes. Pour qui cherche bien, chacune a son équivalente dans la langue voisine.

Nous pouvons affirmer qu'il en est de même des Phrases relatives simples ou parfaites, et que la richesse ou la pauvreté d'un idiome quelconque n'est au fond que la richessse ou la pauvreté de l'esprit qui se permet ce jugement. Nous avons suivi pas à pas cinq ou six idiomes, et nous devons déclarer que, sous ce rapport, aucun d'eux n'a faibli devant l'autre.

* * *

Cette remarque a son importance. Il suffira en effet d'établir dans une première langue, en français par exemple, le système des Phrases relatives, et ce système sera valable pour toutes les autres langues.

Le procédé des mères n'est-il pas le même sous toutes les latitudes ? Une bonne Méthode, celle qui s'inspire vraiment de la nature, ne doit admettre, elle aussi, qu'un seul procédé, quelle que soit d'ailleurs la langue à étudier. En ceci notre Méthode offre une analogie de plus avec le procédé naturel.

Pour les Phrases relatives comme pour les Séries, notre système une fois édifié dans une seule langue le sera réellement pour toutes les langues. On ne parlera plus d'une « Méthode spéciale » pour apprendre l'allemand, d'une « Méthode spéciale » pour apprendre l'anglais, d'une « Méthode spéciale » pour apprendre l'arabe ou le sanscrit, etc.. Il y aura:

« La Méthode pour étudier les langues ».

Nous verrons bientôt la grammaire elle-même devenir Une comme l'esprit humain est Un.

Reprenons notre travail de classification; et d'abord essayons de catégoriser les « Enclitiques ».

3. — Classification des Enclitiques: Aperçu général.

Les Enclitiques, avons-nous dit, expriment, traduisent le jeu complet des facultés de l'âme. Si la psychologie était une science définitivement arrêtée, nous lui emprunterions la liste de ces facultés, et nous n'aurions qu'à grouper autour de chacune d'elles les expressions qui s'y rapportent. Ainsi les expressions : je crois que — je pense que — je doute que — il m'est avis que — il me semble que, etc., se rapportent évidemment à la Foi ou faculté de croire. Les expressions: essayez de — tâchez de — se rapportent évidemment à la Volonté ou faculté de vouloir.

Malheureusement les psychologues ne sont d'accord ni sur le nombre ni sur l'essence des facultés

de l'âme. Le linguiste est donc obligé de travailler ici un peu à ses risques et périls. Du moins sa voie est nettement tracée.

* *
*

D'abord il considèrera une à une les Phrases relatives ; il déterminera, avec toute la rigueur possible, à laquelle des facultés de l'âme elles se rapportent, et les repartira dans un certain nombre de groupes naturels et psychologiquement distincts, faisant sortir d'un travail linguistique une œuvre foncièrement philosophique.

Les nombreuses expressions rangées autour d'une même faculté pourront, à leur tour, être distribuées en groupes secondaires répondant aux moments divers de cette faculté. Chaque faculté, en effet, a des moments divers, traverse des phases diverses, passe par des états divers. Par exemple : la croyance, la certitude, l'incertitude, le doute, l'espoir, etc., sont des états divers de la faculté de croire ; comme l'amour, la haine, le désir, la résolution,etc., sont des états ou des mouvements distincts de la faculté de vouloir.

* *
*

Le linguiste déterminera ces moments, et arrêtera là sa classification. Les Phrases relatives qui composent ces groupes secondaires ne peuvent être et ne sont plus en effet que des locutions synonymes exprimant les nuances diverses d'une même idée, d'une même conception, d'une même volition ou d'un même jugement : synonymes que l'on pourra

coordonner en se basant sur le rapport du plus général au moins général, ou vice versa.

Si ce travail était bien exécuté, l'élève qui aurait exercé les Phrases relatives, aurait étudié en même temps un important chapitre de psychologie.

* *
*

Portons à 12 le nombre des facultés de l'âme, et accordons à chacune d'elles vingt moments ou vingt états différents, ce qui est évidemment exagéré. 12 fois 20 font 240. Chaque langue compterait donc au plus 240 Phrases enclitiques élémentaires, irréductibles, types de toutes les autres : ces autres n'étant que des variantes des premières.

Ce nombre se trouve concorder pleinement avec le verdict de l'expérience ou de l'observation directe. L'enfant de 5 ans n'a pas 200 Phrases enclitiques à sa disposition. Mais celles qu'il emploie font partie des 240 types dont il vient d'être parlé.

Il ne dira pas :

» Ayez l'obligeance de → me passer le pain —

» Je t'engage à → venir jouer avec moi —

Il dira plus simplement, par exemple :

» Je vous prie de → me passer le pain —

» Tu dois → venir jouer avec moi —

* *
*

Armé de ce léger bagage, l'enfant ne peut pas tout comprendre, mais il peut tout dire. Nous-même, quand nous entreprenons d'étudier une langue étrangère, nous avons soin de recueillir tout d'abord et de nous assimiler de 150 à 200 Phrases

enclitiques choisies d'après le ci-devant procédé. A ce moment, nous ne sommes pas encore en état de de tout comprendre, mais, comme le petit enfant, nous pouvons tout dire, si nous possédons d'ailleurs les Séries vulgaires.

Enfin, qui le croirait? L'Enéide ne contient pas 300 Phrases enclitiques différentes. Si ce nombre suffit à Virgile, assurément il peut suffire à d'autres.

* *
*

Les trois ou quatre mille locutions ou formules enclitiques peuvent donc tout d'abord se ramener à deux cents. Cette réduction nous paraît mériter toute l'attention des linguistes.

Etudier ces 200 formules abstraitement ou isolément, serait le travail de deux ou trois jours. Les étudier ensuite dans leurs nuances diverses serait une tâche plus longue, mais relativement facile, si ces formules étaient bien classées, étaient logiquement coordonnées.

Enfin les apprendre comme nous allons le dire n'est plus même un travail; c'est un JEU.

Hé oui, un jeu! Pourquoi ne serait-ce pas un jeu? Dites vous-même si l'enfant, lorsqu'il a appris les siennes, y a vu autre chose qu'un jeu. Sachons nous y prendre comme il s'y est pris, et cela pourra être, cela sera nécessairement, pour nous comme pour lui, un jeu, rien qu'un JEU.

* *
*

4. — Classification des phrases relatives absolues: Aperçu général.

Les Phrases relatives absolues ou parfaites traduisent, comme les Enclitiques, mais sous une autre forme, les divers états ou mouvements de l'âme. Pour les classer, il fallait les comparer entre elles, et déterminer leurs caractères communs.

Nous avons consacré à ce travail de longues veilles ; et voici quelques-uns des chefs auxquels nous avons trouvé qu'on pouvait rattacher les locutions que porte notre volumineux recueil.

Eloge — Blâme — Conseil — Souhait — Réprimande — Admonestation — Encouragement — Menace —

Bien entendu, ces catégories sont jetées au hasard et n'ont rien de raisonné. Elles ne figureut ici qu'à titre d'exemples ou d'indication. Elles annoncent simplement que la classification définitive se fera, comme celle des Enclitiques, sur une base essentiellement psychologique. Cet important travail doit faire l'objet d'un traité spécial.

* * *

Notre classification ne pouvait s'arrêter à cette première généralisation. En effet, plusieurs des genres établis par nous se trouvaient représentés par des colonnes de dix à vingt mille locutions. Nous avions distribué la matière en genres : il fallait chercher à diviser les genres en espèces.

Longtemps cette question me parut insoluble. Et ce qui me désespérait, c'est que, par delà ce

problème, j'en apercevais un troisième, tout aussi important et non moins difficile à résoudre.

* *
*

Dans la nature, les deux langages s'engrènent, comme nous l'avons dit, l'un dans l'autre, se développent harmoniquement côte à côte : l'un aidant et poussant l'autre. En supposant qu'on pût arriver à découvrir un principe pour subdiviser les genres ci-dessus en espèces ; comment allais-je franchir l'espace redoutable qui sépare le moi du non-moi ; comment allais-je allier, dans un même thème ou dans un même exposé, le langage subjectif au langage objectif ; comment enfin allais-je marier la Phrase relative à la phrase de la Série ?

Après de longues méditations et des essais de toute sorte, j'entrevis, par une intuition subite, le véritable et unique rapport par lequel on pouvait rattacher les deux langages. Et ce rapport était si simple, si simple ; était si naturel et si près de moi, que je me fis pitié à moi-même. Tant de travail pour si peu de chose ! Des recherches si longues pour trouver ce qui était sous ma main ! La disproportion entre mes efforts et leur résultat pouvait donner le fou-rire à un enfant !

* *
*

Le troisième problème se trouvait donc résolu avant le second. Mais en examinant de près la solution trouvée, je m'aperçus qu'elle contenait en elle celle du second problème, et offrait un moyen

aussi simple que pratique de subdiviser en espèces les genres en question.

En même temps, le procédé secret par lequel la nature transforme en jeu, pour l'enfant, l'étude de l'élément subjectif du langage, se trouvait expliqué et mis à nu. Et ce procédé, par sa parfaite conformité avec la solution trouvée, justifiait notre conception.

Mais hâtons-nous de descendre de ces généralités, et abordons directement le problème.

* * *

Afin de préparer le lecteur à bien entendre la solution annoncée, nous le conduirons, pour un moment, à l'école de la nature; et nous interprèterons devant lui la leçon de choses et de langue que la nourrice donne, sans le savoir, à son bébé, quand elle s'amuse par exemple, à lui faire ouvrir une porte.

A cet effet, qu'il nous soit permis de rééditer ici un thème bien connu →

» Marche, mon petit; — bien!
» approche-toi de la porte; — très bien!
» te voilà arrivé; — bravo!
» lève ton petit bras; — à merveille!
» prends la poignée; — parfaitement!
» tourne la poignée; — comme tu es fort!
» ouvre la porte; — bien sage!
» tire la porte; — tu es trop mignon!
etc., etc..

* * *

Ce thème, que tous nous avons fait ou plutôt joué sous la direction d'une mère, est en miniature le système que nous croyons avoir dérobé à la nature. Il le contient comme le gland contient le chêne. Jamais l'adage « tout est dans tout » ne put être évoqué plus à propos.

La colonne à gauche représente la Série ou le langage objectif. La colonne à droite représente la Phrase relative ou le langage subjectif: et ces deux langages, si divers et si opposés qu'ils soient, s'unissent pour constituer un seul et même thème.

Ajoutons que, chaque phrase de la colonne à droite exprimant un jugement « relatif » au fait objectif correspondant, son nom de Phrase relative se trouve suffisamment justifié.

* *
*

Philologues, linguistes et grammairiens! Pour peser ces expressions si différentes les unes des autres, vous n'avez su employer jusqu'ici que des balances où le substantif s'équilibre par un substantif, le pronom par un pronom, l'adjectif par un adjectif. Ces balances-là sont bonnes peut-être pour peser des syllabes, mais en vérité elles ne sont pas faites pour peser des idées. Vos analyses logique et grammaticale n'ont rien trouvé qui distingue essentiellement la proposition

Comme tu es sage

de la proposition

Lève ton petit bras;

tandis que la plus ignorante des mères a con-

science de leur différence, et sait à merveille la traduire et la faire entendre à son bébé.

Quel est son secret, me demandez-vous? — C'est un secret que vous possédez vous-même; c'est un procédé qui vous est familier autant qu'à elle, et que vous pratiquez sans cesse.

* *
*

La parole vivante n'est pas seulement un composé de syllabes, de mots et de sons. Vous aurez peut-être entendu des machines parlantes. Quelle différence trouvez-vous entre la phrase articulée par ces ingénieux appareils et celle qui sort de la bouche de l'homme?

La parole de la machine vous affecte désagréablement. Elle a je ne sais quoi de triste, de lugubre, de cadavéreux. Elle vous donne comme le frisson: elle vous serre le cœur. Cette parole-là est la parole d'un mort!

Que lui manque-t-il pour sonner comme la parole d'un vivant? Une chose que l'art ne pourra jamais lui donner. Cette chose s'appelle en français: →

L'ACCENT.

* *
*

Hé bien! c'est par l'accent que la mère initie l'enfant au langage subjectif; par l'accent qu'elle lui enseigne à distinguer la parole qui exprime un fait externe, de la parole qui traduit un mouvement ou un état de l'âme.

Et le bébé, à son tour, meilleur analyste que Noël et Chapsal, le bébé interprète admirablement l'ac-

cent de sa mère, et, selon la note de cet accent, classe telle expression dans le langage objectif et telle autre dans le langage subjectif.

Sans cette vertu de l'accent maternel, la confusion serait inévitable. Où est la raison qui empêcherait le bébé de traduire le son « comme tu es sage » par lève ton bras, et le son « lève ton bras » par comme tu es sage ?

* *
*

Un enfant assiste à une conversation entre grandes personnes. Il y assiste à sa manière, c'est-à-dire en jouant et en s'occupant, en apparence du moins, de tout autre chose. Une heure après, le lendemain peut-être, on est étonné d'entendre sortir de sa bouche, subitement et à propos de rien, une formule qu'il n'avait jamais articulée auparavant, et dont le sens plus ou moins abstrait semble tout-à-fait au-dessus de son âge. Où l'enfant a-t-il pris cette locution ? Assurément elle ne vient pas de lui. Remontez à la conversation de ce matin ou d'hier, vous l'y trouverez indubitablement.

* *
*

Un tout jeune enfant nous disait ces jours :
» le temps est sombre : « je ne serais pas surpris »
» s'il tombait de l'eau. — Il a neigé sur la mon-
» tagne : « Diable ! Diable ! » l'hiver est bien pressé.

« Je ne serais pas surpris » et « Diable ! Diable ! » sont des locutions qui n'appartiennent certainement pas au vocabulaire du petit enfant. Il les

avait donc dérobées à quelques propos tenus récemment en sa présence.

On se contente généralement de cette explication. Nous déclarons qu'elle ne nous satisfait pas, et nous posons cette question :

Pourquoi et comment a-t-il retenu d'une longue conversation cette phrase et pas une autre ? Pourquoi s'est-il attaché de préférence à une locution abstraite qu'il ne comprend pas ou qu'il interprète généralement de travers ?

* * *

Il la retient, dira-t-on peut-être, par cela même qu'elle lui paraît étrange. Cette raison en serait une s'il s'agissait d'un terme isolé, d'un nom propre par exemple. Mais il s'agit ici d'une formule complexe, d'une formule composée de pièces ordinairement connues de lui, et par conséquent n'ayant pas même l'attrait de la nouveauté.

Je pose donc de nouveau le problème : pourquoi cette phrase et pas une autre ? Et pourquoi cette locution, au lieu d'appartenir au langage objectif, se trouve-t-elle toujours appartenir au langage subjectif ?

C'est l'instinct, répond celui-ci. C'est un don de la nature, ajoute celui-là. Nous avons déjà dit ce que nous pensons de cette solution et des gens qui la proposent.

Voici la nôtre.

* * *

L'enfant a dérobé à telle conversation cette locution et pas une autre, simplement parce que cette locution a été accentuée autrement que toutes les autres. Oui, accentuée ! tout est là.

L'accent! n'est-ce pas la parole en usage chez les espèces inférieures ? N'est-ce pas le langage des animaux, une langue universelle? L'accent! n'est-ce pas la signature de l'âme dans la phrase? L'accent! Essayez donc de parler, de lire; essayez de penser sans accentuer tout haut ou tout bas votre parole.

Dans le monologue de sa mère ou de sa nourrice, comment l'enfant distingue-t-il la phrase absolue de la phrase relative, le langage objectif du langage subjectif, l'expression du fait sensible de l'expression de l'idée pure, la traduction de l'acte de la traduction du jugement porté sur cet acte ?

Entre la mère et l'enfant je ne vois pas et il n'y a pas d'autre interprète que « l'accent ».

* *
*

» Maman, demandait dernièrement à sa mère
» le bébé dont il a été parlé tout-à-l'heure, maman
» que veut donc dire « Sacristi ? »

— Mon enfant, c'est une petite chambre où s'habille le curé.

— Mais non ! Ce n'est pas cette sacristie-là. Quand on laisse tomber quelque chose, qu'on le ramasse et que çà retombe, on dit:

Sacristi !

Cette définition est toute une révélation. Elle démontre que l'accent et rien que l'accent avait donné

à notre bébé le sens intime d'une locution deux fois figurée.

Dans la conversation, l'auteur d'une phrase relative, sans le savoir et sans le vouloir, l'isole en l'accentuant, l'élève, pour ainsi dire, au-dessus du niveau général de la conversation par une intonation propre. L'enfant alors la saisit au vol; ou, si l'on veut, elle vibre autrement que le reste dans son oreille, et s'y imprime en caractères moins éphémères. Voilà pourquoi et voilà comment sa langue essaie de reproduire cette locution une heure après, un jour après.

* *
*

Voyons maintenant l'usage que l'enfant fait d'une locution relative récemment acquise.

Suivez-le attentivement, et vous remarquerez que la nouvelle locution se retrouvera sur sa langue aussi souvent que le plus récent de ses jouets revient dans ses mains.

Cette formule, il la met, comme on dit, à toutes les sauces. Il l'attache à tort ou à raison à toutes ses conceptions. Il s'en sert pour parler à ses chevaux de bois, à ses voitures et à leurs cochers ; il s'en sert pour apostropher ses guignols ou ses poupées. Il s'approprie ainsi et s'assimile rapidement et profondément cette expression.

Bientôt il écoutera une autre conversation ; il en distraira une nouvelle Phrase relative, et se l'assimilera comme la précédente.

Voilà le procédé de la nature.

N'avais-je pas raison de dire que même l'étude de la partie abstraite et subjective du langage est un jeu pour l'enfant?

Ici, nous sommes évidemment tout au bout du phénomène. Faisons halte, afin de méditer le procédé de la nature, d'en extraire les préceptes qu'il peut contenir, et finalement d'en doter notre Méthode.

* *
*

A l'école de la nature, le langage subjectif et le langage objectif se développent simultanément et parallèlement. Ils avancent de front et côte à côte, harmoniquement et sans jamais se confondre: l'accent les marquant d'un caractère propre.

Qu'adviendrait-il, si, dédaignant cette leçon de la nature, nous nous avisions d'étudier à part, dans un vocabulaire spécial, les groupes divers des locutions subjectives? Nous pouvons répondre à cette question, ayant fait à nos dépens l'expérience de ce déplorable procédé. Tous vos efforts, et il en faut, seront faits en pure perte. Ils vous seront même préjudiciables, en tant qu'il vous faudra démolir pour rebâtir à neuf.

* *
*

Si on veut réfléchir un instant, on verra qu'il ne saurait en être autrement. Les Phrases relatives sont faites pour s'appuyer sur quelque chose. En elles-mêmes elles ne présentent que des formes vides, creuses, aussi vagues et aussi fugitives que

des bulles d'air, s'appliquant à tout et ne s'appliquant à rien.

Tâchez de . . .
Je vous prie de . . .
On vous invite à . . .
Je vous exhorte à . . .
Il importe de . . .
Réfléchissez que . . .
etc., etc . . :

Vous aurez beau lire et relire ces formules jusqu'à ce qu'elles restent imprimées sur votre œil; vous aurez beau dresser votre langue à articuler cette suite indéfinie de sons : quand vous croirez en avoir fini avec ce pénible exercice, vous vous trouverez juste au point où se trouva l'auteur de ces lignes, après avoir cru mettre dans sa mémoire tout un dictionnaire.

* *
*

Un homme n'est pas menuisier et ne peut se donner pour tel par cela seul qu'il vient de faire l'emplette de tous les instruments de menuiserie. Il ne le deviendra pas davantage en tournant et retournant indéfiniment dans ses mains et contemplant platoniquement les outils qu'il regarde maintenant comme son bien. Cette acquisition ne l'a pas avancé d'un pas dans son art.

Ainsi en est-il de celui qui, à force de lire et de relire, c'est-à-dire de regarder les mêmes syllabes, serait parvenu à entasser toutes les formules du langage subjectif dans ce qu'il appelle sa mémoire.

Il ne serait pas moins gauche, pas moins emprunté, s'il lui fallait converser quelques instants, que notre menuisier en herbe, si on lui donnait à fabriquer une fenêtre ou bien à faire une simple mortaise.

Nous le répétons: on n'apprendra jamais une langue en étudiant des mots isolés, des formules folles, des règles abstraites et folles aussi. La nature condamne absolument ce procédé. Malheur à qui travaille à rebours de la nature !

Mais comment mettre en pratique les indications et les enseignements de la nature? Comment introduire son procédé dans l'école ?

Peut-être avons-nous trouvé ce secret. On en jugera.

* *
*

Le motif général, unique, qui fait naître toutes les locutions relatives employées par la mère ou la nourrice, dans le thème de la porte, c'est la manière dont l'enfant exécute son travail, réalise son intention, arrive au but qu'il se propose ou qu'on lui propose. Or tout le langage subjectif découle d'une source analogue. Il n'est pas une locution relative qui n'ait pour « motif » la manière dont un but a été atteint, est atteint ou sera atteint. N'est-ce pas ce motif qui a inspiré à notre mère de famille les locutions suivantes ?

Bravo !	Très-bien !	C'est ça !
Voilà !	Parfaitement !	A merveille !
Admirable !	Comme tu es fort !	etc..

Hé bien ! la manière dont l'écolier, lui aussi, a exécuté, exécute ou doit exécuter son travail, c'est-à-dire a récité, récite ou doit réciter un thème donné, a été adoptée par nous, dans notre Méthode, comme le « motif général » de toutes les formules subjectives imaginables. Et parmi celles qui figurent en notre immense recueil, pas une n'échappe à cette généralisation. Le moyen en effet d'y échapper ?

Réciter une leçon, reproduire un thème, est un but comme tous les autres buts.

Or une locution relative, par cela qu'elle est « relative » ne peut naître qu'à propos d'un fait ou d'un but déterminé.

* *
*

En outre, des phrases comme celles-ci :

Je crois que . . .
Tâchez de . . .
Faites attention . . .
Je vous félicite . . .

sont absolument indépendantes de la nature du but ; ne peuvent être conçues comme spéciales à tel ou tel but ; mais s'appliquent à tous indifféremment et au même titre. Ouvrir une porte, aller quérir de l'eau, étudier un thème, voilà des buts parfaitement divers. La locution — je crois que — s'adaptera, à l'occasion, aussi bien à l'un qu'à l'autre :

» je crois que → il a ouvert la porte -
» je crois que → elle est allée quérir de l'eau -
» je crois que → vous avez étudié ce thème -

Une locution relative ne relève et ne peut relever que de la conception de celui qui l'emploie.

* *
*

Cela posé, il est évident que le but de bien réciter ou de reproduire correctement un thème linguistique est capable de supporter à lui seul toutes les Phrases relatives d'une langue donnée, en quelque nombre qu'elles se présentent.

Cette conclusion est grave, éminemment grave ! Si simple, si puérile, si innocente que paraisse la dialectique qui nous y a conduit, cette conclusion tranche victorieusement le nœud gordien de l'enseignement pratique du langage subjectif.

En effet, que cherchions-nous ? — Des espèces qui nous permissent de subdiviser les genres précédemment arrêtés. Hé bien ! si nous n'avons pas encore ces espèces, nous avons la source d'où elles vont jaillir d'elles-mêmes et comme à l'envi.

* *
*

La récitation ou la reproduction plus ou moins correcte d'un thème donné est un motif « général », c'est-à-dire essentiellement complexe, c'est-à-dire renfermant en lui une foule de motifs secondaires et spéciaux. Citons-en quelques-uns.

L'élève sait ou ne sait pas -
Il prononce bien ou il prononce mal -
Il construit bien sa phrase ou la construit mal -
Il va trop vite ou trop lentement -
Il éprouve de la difficulté ou n'en éprouve pas -

Il a de l'assurance ou il n'en a pas –
Il a bonne mémoire ou mauvaise mémoire –
Il étudie avec méthode ou sans méthode –
Il se donne de la peine ou ne s'en donne pas –
Il se représente bien les faits ou se les représente mal --
Il parle en pensant ou sans penser –
Il récite par cœur ou par réflexion --
Il analyse bien les faits ou les analyse mal –
Il descend dans tous les détails ou en oublie –
Il applique la grammaire ou ne l'applique pas –
etc., etc..

* *
*

En un mot, tout l'arsénal des principes et maximes pédagogiques peut être utilisé. Chaque précepte fournit au maître un motif naturel autour duquel il peut grouper, à son gré, un nombre illimité de Phrases relatives : en variant, selon les besoins de l'élève ou de la classe, les modes, les temps, les personnes : exerçant aujourd'hui la forme positive, demain la forme négative, un autre jour la forme interrogative ou la forme exclamative, etc..

Remarquons en passant que l'emploi de ces locutions fait ou peut faire de la leçon de langue une admirable leçon de psychologie, de pédagogie et de grammaire; j'ajouterai, de morale: la religion du travail s'y trouvant recommandée, prêchée, glorifiée par chaque parole du maître.

* *
*

L'ensemble de ces motifs spéciaux constitue l'ensemble des espèces que nous cherchions pour subdiviser nos genres et achever notre classification.

Lorsque, dans un traité général, on aura classé les Phrases relatives et organisé tout le langage subjectif, il ne restera plus qu'à en faire des extraits ou traités partiels appropriés à chaque âge. L'un reproduira, par exemple, les Phrases relatives familières à l'enfant de sept ans; l'autre contiendra le langage subjectif pratiqué par l'enfant de dix ans; un troisième sera destiné à l'adolescent; un quatrième sera composé à l'usage de l'adulte (Voir nos traités divers sur le langage subjectif et nos recueils gradués de Phrases relatives).

* *
*

Ces nouvelles catégories offriront d'ailleurs des avantages incontestables. Grâce à elles, le travail sera gradué et la pente de la montagne à gravir adoucie d'autant. Les extraits élémentaires présenteront naturellement les Phrases relatives les plus simples, les plus usuelles, les plus indispensables, celles qui sont comme les types ou les racines de toutes les autres. Partant, le plus nécessaire sera appris le premier. Ce travail donnera une sorte de classification « pratique » des espèces elles-mêmes.

* *
*

Comme nous l'avions annoncé, la dialectique qui nous a fait découvrir ces espèces nous a livré du même coup le moyen d'allier le langage subjectif

au langage objectif, de « marier » la Phrase relative à la phrase de la Série. La question théorique est donc résolue. Passons à la pratique pure.

Nous comptons sur celle-ci pour éclairer comme pour confirmer notre théorie elle-même, et pour dissiper les doutes que le lecteur pourrait conserver encore sur la vertu didactique du système.

C'est en méditant longuement et longuement sur le dualisme que présente le langage comme toute la nature ; c'est en suivant attentivement et opposant l'un à l'autre les deux courants qui s'y manifestent ; c'est en dégageant, en séparant sévèrement l'élément subjectif de l'élément objectif ; c'est en isolant le premier pour le contempler face à face ; c'est en remontant à son idée la plus haute, comme diraient certains philosophes ; plus simplement, c'est en précisant et précisant encore le rôle général, la fonction suprême, exclusive de la Phrase relative dans le langage, que nous sommes arrivé à concevoir la possibilité d'en faire l'organe pédagogique que nous venons de dire, et que nous allons voir fonctionner tout-à-l'heure.

LANGAGE SUBJECTIF

Art de l'enseigner.

XI

Une conversation ordonnée au moyen des phrases relatives.

Pour bien comprendre la manœuvre linguistique dont la Phrase relative est l'occasion dans notre enseignement, il faudrait assister seulement quelques minutes à une de nos classes. Une leçon dialoguée, comme l'est la nôtre, est extrêmement difficile à représenter sur le papier. Elle y perd son mouvement et une grande partie de sa clarté et de son intérêt. Essayons néanmoins, puisque c'est le seul moyen que nous ayons d'enseigner devant le public, essayons de mettre une leçon par écrit. L'imagination du lecteur suppléera ce qui manque, entre autres l'accent si pénétrant, si efficace de la parole et le jeu si communicatif de la physionomie.

* * *

Comme base d'opération, nous proposons de prendre le thème connu :

Ouvrir la porte.

Afin d'être compris de tout le monde, nous opérerons premièrement en français.

Avant tout, précisons le moment où le maître paraît devant l'élève. Le maître est censé avoir déjà

exposé le thème et l'élève l'avoir élaboré. Par conséquent nous sommes à la phase de la récitation.

Le maître Voici une porte : pour l'ouvrir, comment vous y prenez-vous ?
L'élève D'abord je vais vers la porte.
Le maître A merveille ! Et puis que faites vous ?
L'élève Je m'approche de la porte.
Le maître A merveille ! Et puis que faites-vous ?
L'élève J'arrive à la porte.
Le maître A merveille ! Et puis que faites-vous ?
L'élève Je m'arrête à la porte.
Le maître A merveille ! Et puis que faites-vous ?
L'élève J'allonge le bras.
Le maître A merveille ! Et puis que faites-vous ?
L'élève Je prends la poignée.
Le maître A merveille ! Et puis que faites-vous ?
L'élève Je tourne la poignée.
Le maître A merveille ! Et puis que faites-vous ?
L'élève Je tire la porte.
Le maître A merveille ! Et alors qu'arrive-t-il ?
L'élève La porte cède.
Le maître A merveille ! Et puis qu'arrive-t-il ?
L'élève La porte tourne sur ses gonds.
Le maître A merveille ! Et puis que faites-vous ?
L'élève Je lâche la poignée.
Le maître A merveille ! Le but est atteint et le thème terminé.

* * *

Transcrivons ce dialogue sous cette autre forme, où les deux langages sont distincts sans cesser d'être unis, sans cesser de s'engrener l'un dans l'autre et de se compléter mutuellement.

L'ÉLÈVE	LE MAITRE
Pour ouvrir la porte,	
je marche vers la porte.	— A merveille! Et puis?..
Je m'approche de la porte.	— A merveille! Et puis?..
J'arrive à la porte.	— A merveille! Et puis?..
Je m'arrête à la porte.	— A merveille! Et puis?..
J'allonge le bras.	— A merveille! Et puis?..
Je prends la poignée.	— A merveille! Et puis?..
Je tourne la poignée.	— A merveille! Et puis?..
J'ouvre la porte.	— A merveille! Et puis?..
Je tire la porte.	— A merveille! Et puis?..
La porte cède. (gonds.	— A merveille! Et puis?..
La porte tourne sur ses	— A merveille! Et puis?..
Je lâche la poignée.	— A merveille!

* * *

L'expression « à merveille » peut être remplacée par les locutions :

Bravo -	On ne peut mieux -
C'est bien -	C'est bien appris -
Très bien -	Vous avez bien travaillé -
C'est çà -	Je suis content de vous -
Voilà -	Je vous félicite -
Parfaitement -	etc..

et les milliers de Phrases relatives par lesquelles on peut exprimer sa satisfaction.

Voilà un spécimen de ce que nous appelons et avons le droit d'appeler : → « Une conversation ordonnée au moyen des Phrases relatives. »

Et cette conversation se fait ou peut se faire en latin, en grec, en arabe, en chinois . . . , aussi bien qu'en allemand, qu'en russe, qu'en anglais, qu'en français.

* *
*

Maintenant je le demande : par l'effet de cet exercice, la locution -- A merveille -- est-elle entrée dans la mémoire de l'élève ? S'est-elle assimilée à son entendement ? Si vous en doutez, faites l'expérience. Cette locution n'est pas seulement dans sa mémoire, elle est dans sa substance, et elle y est pour toujours.

Hé bien ! ce qui a été fait pour une seule locution pourra se faire et se fera pour vingt mille locutions.

* *
*

Autre fait à noter, d'où surgira une nouvelle et importante conséquence. → Si mille assistants avaient écouté et entendu cette leçon, quel est celui qui, même sans avoir pris part personnellement à la conversation, quel est celui qui n'aurait pas, dans l'oreille et sur la langue, l'expression -- A merveille -- ou son équivalent dans une langue étrangère ?

Donc notre Méthode répond admirablement au besoin si universellement senti d'un enseignement collectif. Une leçon comme la précédente faite devant dix mille auditeurs profitera au dernier au-

tant qu'au premier, pourvu que la voix du maître porte jusqu'à lui.

* *
*

Enfin, nous avons mis la Phrase relative dans la bouche du maître : rien n'empêche de la mettre dans la bouche d'un ou de plusieurs élèves, lesquels, à tour de rôle, et comme leader de leur classe, mèneraient la conversation, pendant que le maître passerait dans des classes adjacentes. Une moisson mûrissant, deux autres seraient semées.

-- Pour trois classes UN maître --

C'est là un refrain que nous répéterons plus d'une fois encore comme finale de nos chapitres.

Dans la nature, un enfant peut enseigner et enseigne à parler à un autre enfant. Dites si, avec notre Méthode, il est bien difficile à un écolier de diriger une conversation comme la précédente, en n'importe quelle langue. Dites si, dans ces conditions, l'apprentissage pédagogique peut commencer de bonne heure et a quelque chance de réussir.

* *
*

On va nous objecter de nonveau l'indiscipline. Nous répondrons que l'indiscipline est fille de l'Inaction et de l'Ennui. Or notre leçon ou conversation ordonnée ne permet ni ceci ni cela. Variée dans ses thèmes, variée dans les détails de ces thèmes, vivante et provoquante comme la parole, elle stimule sans cesse la curiosité, sans cesse occupe l'imagination, et jusqu'à la fin maintient en arrêt la force attentive.

Je sais des pays où les termes néfastes de discipline et indiscipline scolaire sont inconnus. Apparemment l'école y est comprise autrement que chez nous, tant par l'élève que par le maître.

Tenez pour certain que la notion de l'école changera pour nous aussi, le jour où les méthodes changeront elles-mêmes. En tout cas, un honnête surveillant sera moins rare et moins coûteux qu'un pédagogue armé de science comme nous le voulons.

* *
*

« A merveille » est une locution relative absolue. Prenons maintenant une Phrase enclitique, par exemple la formule aussi vulgaire que fréquente :

Ayez la bonté de . . .

et appuyons-la sur le motif simple de « Continuer ». Voici comment se présentera la leçon :

L'ÉLÈVE	LE MAITRE
Je vais vers la porte.	- Ayez la bonté de continuer.
Je m'approche de la p.	- Ayez la bonté de continuer.
J'arrive à la porte.	- Ayez la bonté de continuer.
Je m'arrête à la porte.	- Ayez la bonté de continuer.
J'allonge le bras.	- Ayez la bonté de continuer.
Je prends la poignée.	- Ayez la bonté de continuer.
Je tourne la poignée.	- Ayez la bonté de continuer.
Je tire la porte.	- Ayez la bonté de continuer.
La porte cède.	- Ayez la bonté de continuer.
La porte tourne sur ses gonds.	- Ayez la bonté de continuer.
Je lâche la poignée.	- Le thème est fini.

* *
*

A la Phrase enclitique -- Ayez la bonté de – nous pouvons substituer :

Ayez la complaisance de → continuer
Faites-moi le plaisir de . . .
Soyez assez bon pour . . .
Daignez, veuillez . . .
Tâchez de, essayez de . . .
Faites tous vos efforts pour . . .
Faites votre possible pour . . .
Je vous prie de . . .
Je vous invite à
On vous engage à . . .
Nous vous exhortons à . . .
Je crois que vous pouvez . . .
J'espère que vous voudrez bien . . .

et les mille locutions par lesquelles on peut formuler une invitation, un conseil, un ordre, une recommandation, etc...

* *
*

Voilà un second exemple de « conversation ordonnée au moyen des Phrases relatives » : conversation où l'on ne marche plus au hasard et à l'aveuglette, mais où chaque pas est compté et régulièrement retranché du chemin total à parcourir : conversation où chaque locution exercée passe définitivement du Devoir à l'Avoir.

En d'autres termes : étant donnée une bonne classification des Phrases relatives, le maître et l'élève savent aujourd'hui, sauront demain, sauront dans deux mois ce qu'ils ont déjà fait et ce qu'il leur

reste à faire. Or c'est là un compte que ne pourra jamais vous rendre le maître, si consciencieux soit-il, qui suit les procédés vulgaires.

* * *

Jadis, au bout de la première huitaine, j'aurais été fort embarrassé de dire le nombre et les espèces de locutions que j'avais pu donner à mes élèves. J'imagine que plus d'un maître éprouverait le même embarras. C'est en effet à une marche en zigzag que nous condamne le procédé dit classique, marche où l'on refait cent fois le même chemin, marche où chaque avance est annulée par un recul, marche, par conséquent, qui ne nous permet jamais d'arriver au but.

Il nous plaît d'espérer qu'une bonne classification et un judicieux emploi des Phrases relatives porteront remède à ce vice de l'enseignement des langues, et que le pédagogue y trouvera le fil conducteur dont il a tant besoin.

* * *

Maintenant que le lecteur a compris — nous l'espérons du moins — notre manière de faire, et le mode d'enseignement du langage subjectif, nous enlèverons la Phrase relative de la place que nous lui avons donnée occasionnellement à la droite du thème, et nous l'écrirons une fois seulement, et comme appendice, au pied de ce thème. Par là nous économiserons espace et travail typographiques, et permettrons aux deux langages de se développer plus librement.

Nous devons dire en effet que, ni les propositions qui composent les thèmes de nos Séries, ni les locutions relatives que porte notre recueil, ne sont toujours aussi simples et aussi courtes que les phrases qui figurent dans l'exercice précédent.

Au lieu d'une Phrase relative, nous pourrons en écrire trois ou quatre au pied de chaque thème ; et le maître les traitera, l'une après l'autre, exactement comme celle de l'exemple ci-dessus. Au lieu de faire réciter un seul élève, il en fera réciter trois ou quatre, ayant sous la main la matière d'autant de dialogues.

* *
*

D'ailleurs, cette disposition de texte va nous permettre d'ajouter un dernier détail qui manquait à notre leçon pour être aussi fidèlement représentée que faire se peut sur le papier.

Nous avons dit, dans un chapitre antérieur, que l'élève, comme le maître, doit trouver puis énoncer « tout d'abord » le verbe de chaque proposition. Or, dans le texte que nous avons donné comme définitif pour les thèmes des Séries, le verbe se trouve répété à la droite de la proposition. Peut-être le lecteur suivrait-il mieux notre marche et entendrait-il mieux l'économie de notre leçon, si la colonne des verbes se trouvait à gauche du thème au lieu de se trouver à droite. Faisons, en sa faveur, ce léger changement. Il convient de subordonner ici la commodité pratique à la clarté de l'exposition.

* *
*

Voici donc enfin la forme sous laquelle il nous semble que notre leçon pourra être entendue de tout homme de bonne volonté.

Le thème présente ses trois parties disposées sur trois colonnes et dans l'ordre suivant:

1 — Le verbe.

2 — La proposition complète.

3 — La Phrase relative.

La place de cette dernière est indiquée par la rubrique Ph. r., et son texte relégué au pied du thème.

	L'ÉLÈVE	L. M.
	Je veux ouvrir la porte.	
	Pour cela:	
Je vais	Je vais vers la porte	Ph. r.
Je m'approche	Je m'approche de la porte.	Ph. r.
J'arrive	J'arrive à la porte.	Ph. r.
Je m'arrête	Je m'arrête à la porte.	Ph. r.
J'allonge	J'allonge le bras,	Ph. r.
Je prends	Je prends la poignée.	Ph. r.
Je tourne	Je tourne le poignée.	Ph. r.
Je tire	Je tire la porte.	Ph. r.
Cède	La porte cède.	Ph. r.
Tourne	La porte tourne sur ses gonds.	Ph. r.
Je lâche	Je lâche la poignée.	Ph. r.

* * * * *

Continuez et

1. tâchez de → bien prononcer.
2. faites en sorte de → bien prononcer.
3. efforcez-vous de → bien prononcer.
4. appliquez-vous à → bien prononcer.

Notre trop court appendice présente seulement quelques Phrases relatives, et nous avons choisi de préférence des Enclitiques d'une parfaite simplicité. Le motif sur lequel elles s'appuient est celui de la prononciation, et le crochet (⟶) est un signe que nous avons adopté pour représenter le rapport de ces expressions avec le fait auquel elles s'appliquent et pour ainsi dire « s'accrochent ».

Si peu nombreuses, faute de place, et partant si peu variées que soient ces locutions, elles suffiront certainement, d'abord pour donner une idée juste de notre procédé, ensuite pour faire entrevoir le parti que la linguistique pratique peut tirer de cet élément du langage.

* * *

A une leçon de langue faite en français il manque peut-être quelque chose pour être une démonstration décisive, péremptoire de l'excellence du nouveau procédé. Présentée dans une langue étrangère cette même leçon sera plus saisissante et certainement plus convaincante. C'est la nuit qui fait apprécier le jour.

Au risque donc de surcharger notre texte, nous répéterons le thème ci-dessus dans les sept langues suivantes: allemand, anglais, italien, espagnol, norvégien, latin, grec.

Nous l'offririons en russe, si les caractères ne nous faisaient défaut. A ce propos, confions au lecteur que le présent ouvrage a été typographiquement composé par nous, et avec un casier dont

nous avons eu l'idée (trop tardive hélas !) de pourvoir notre école. La nouvelle disposition de nos textes nous commandait d'ailleurs cette mesure : les typographes ordinaires ne pouvant pas facilement accommoder leur travail aux exigences variées de notre conception.

* *
*

Les deux derniers mots de notre programme (latin et grec) vont déchaîner contre nous une tempête classique. Votre système, nous crient les humanistes purs, peut être excellent pour les langues vivantes, mais ne touchez pas à l'arche sainte des langues mortes : vous ne sauriez que profaner ces grands monuments. Dans un chapitre ultérieur intitulé — Le grec et le Latin — nous répondrons comme il convient à cette étrange sommation.

Provisoirement, et pour justifier quelque peu notre audace, disons que le procédé linguistique de la mère de famille, à Rome et à Athènes, nous paraît avoir été exactement le même que celui de la mère de famille d'aujourd'hui, à Paris, à Londres, à Pétersbourg. Disons encore, pour dissiper les pieuses alarmes de nos contradicteurs, qu'aucune expression employée par nous ne sera risquée c'est-à-dire fabriquée à coups de dictionnaire.

* *
*

Notre culte pour les langues anciennes est si profond et si sincère que nous nous sommes imposé, en leur honneur, une tâche qui effraierait peut-être plus d'un des puristes scandalisés par

notre témérité. A savoir : nous avons décousu, proposition à proposition, les œuvres des principaux écrivains grecs et latins. Cela fait ; — d'une part, les locutions appartenant au langage objectif ont été distribuées dans le vaste casier de nos Séries et de nos thèmes ; — d'autre part, les Phrases relatives ont été rangées dans les catégories où les appelle la classification dont nous avons précédemment arrêté les grandes lignes.

* *
*

Grâce à ce double travail, une langue morte peut être traitée exactement comme une langue vivante. Bien plus : nous sommes en mesure de servir à qui le désirera la langue de l'écrivain qu'il préfère. Dans nos manuscrits, chaque proposition porte le nom de son auteur, avec le numéro du chapitre et le numéro de la ligne. Il importait en effet de prévenir cette grave objection : → « Votre latin et votre grec sont du latin et du grec fabriqués. »

Nous tenions à pouvoir déclarer ceci : « le jour où un élève se sera assimilé nos Séries et nos Phrases relatives, grecques et latines, il se sera assimilé Virgile, Cicéron, Salluste, Quintilien, etc . . . — Homère, Hérodote, Xénophon, Platon, etc . . ., et il pourra lire et comprendre ces auteurs exactement comme il comprend les chefs-d'œuvre de sa langue maternelle.

Cela dit : à tout Seigneur tout Honneur ! . . Commençons par le thème latin.

* *
*

OSTIUM APERIO.

pergo	Ad ostium pergo,
appropinquo	ad ostium appropinquo,
advenio	ad ostium advenio,
subsisto	ad ostium subsisto,
extendo	brachium extendo,
apprehendo	ansam apprehendo,
torqueo	ansam torqueo,
recludo	ostium recludo,
adduco	ostium adduco,
sequitur	sequitur ostium,
vertitur	cardinibus vertitur ostium,
pando	ostium pando,
dimitto	ostii ansam dimitto.

1. Optime dictum !
   amabo ut → persequaris.
   pergratum mihi feceris si → persequi volueris.
   placet-ne tibi → progredi ?
2. Perge, te precor, et...
   conare ut → bene dicas.
   da operam ut → bene dicas.
   stude, cura ut → bene dicas.
   cave ne → perperam pronunties.
   te hortor ad → bene dicendum.
3. Ne parcas operæ :
   tua refert ut, → in dies proficias.
   non te pœnitebit → laborem insumpsisse.
4. Macte animo !
   gaudeo quod → in dies proficis.
   tibi sane continget → tuum assequi propositum.
   non dubito quin → brevi latine loquaris.

ἈΝΟΊΓΩ ΤῊΝ ΘΎΡΑΝ

Ἔρχομαι	ἔρχομαι πρὸς τὴν θύραν,
πελάζομαι	πελάζομαι εἰς τὴν θύραν,
παρα-γίνομαι	παραγίνομαι τῇ θύρᾳ,
ἐφ-ίσταμαι	ἐφίσταμαι παρὰ τῆς θύρας,
ἐκ-τείνω	ἐκτείνω τὴν χεῖρα,
ἐφ-άπτομαι	ἐφάπτομαι τῆς κορώνης,
στρέφω	στρέφω τὴν κορώνην,
ἀν-οίγω	ἀνοίγω τὴν θύραν,
ἐπ-ερύω	ἐπερύω τὴν θύραν,
εἴκει	ἡ θύρα εἴκει,
στρέφεται	ἡ θύρα στρέφεται ἐπὶ τοῖς στροφεῦσι,
ἀφ-ίημι	ἀφίημι τὴν κορώνην.

1. Κάλλιστα εἶπες!
   παρακαλῶ σε → διατείνειν λέγοντα.
   κελεύω σε → διατείνειν λέγοντα.
   ἆρά γε φίλον σοι → διατείνειν λέγοντι;
2. Διατείνε λέγων, καί...
   πειρῶ → ἀρτιστομεῖν.
   σπούδασον ὅπως → ἀρτιστομήσῃς.
   ἐπιμελοῦ ὅπως → διαπεπονημένως λέγῃς.
3. Κάμνε ὡς ὅτι μάλιστα...
   σοὶ γὰρ συμφέρει → προκόπτειν.
   οὐ σοὶ μεταμελήσει → πεπονῆσθαι.
4. Θάῤῥει! μὴ ἀποκάμνε...
   σὺ διαπράξῃ ὥστε → ἑλληνιστὶ λαλεῖν.
   ἐλπίζω → σε ταχὺ σκοποῦ τεύξεσθαι.
   φήμ' ἐγώ → σε ταχὺ ἑλλάδα γλῶσσαν ἥσειν.
   σαφῶς οἶδα ὅτι → σὺ ταχὺ ἑλληνίζειν ἐπιστήσῃ.

IO) APRO LA PORTA

vado	Vado alla porta,
mi avvicino	mi avvicino alla porta,
arrivo	arrivo alla porta,
mi fermo	mi fermo alla porta,
allungo	allungo il braccio,
prendo	prendo la maniglia della porta,
giro	giro la maniglia della porta,
tiro	tiro la porta,
cede	la porta cede,
gira	la porta gira su i suoi cardini,
lascio	lascio la maniglia della porta.

1. Bene! Benissimo!
Abbiate la bontà di → continuare.
Abbiate la compiacenza di → continuare.
Volete voi avere la bontà di → continuare?
Dimostrate che → sapete il seguito.
Fate vedere che → sapete la continuazione.
2. Continuate, io vi prego,e...
Cercate di → pronunziare bene.
Fate tutto il possibile per → pronunziare bene.
3. Studiate con zelo:
bisogna che → voi facciate dei progressi.
Non vi pentirete di → aver lavorato.
4. Fatevi coraggio!
Arriverete ben presto a → sapere la lingua.
Spero che → voi arriverete al vostro intento.
Vi prometto che → in sei mesi voi saprete la
Siate sicuro che → in sei... (lingua.

YO) ABRO LA PUERTA

voy	Voy hácia la puerta,
me aproximo	me aproximo de la puerta,
llego	llego á la puerta,
me paro	me paro cerca de la puerta,
alargo	alargo el brazo,
tomo	tomo la empuñadura,
volteo	volteo la empuñadura,
halo	halo la puerta,
cede	la puerta cede,
gira	la puerta gira sobre sus goznes,
suelto	suelto la empuñadura.

1. ¡ Muy bien !
Tenga la bondad de → continuar.
Hágame el favor de → continuar.
¿ Quiere Vd. tener la bondad de → continuar ?
2. Continúe, si me hace el favor, y...
trate de → pronunciar bien.
haga todo lo posible para → pronunciar bien.
3. Apliquese :
es conveniente que → Vd. haga progresos.
Vd. no se arrepentirá de → haber trabajado.
4. ¡ Animo !
Vd. llegará á → saber pronto el idioma.
Espero que → Vd. sabrá la lengua en seis meses.
Os prometo que → Vd. sabrá la lengua en 6 m.
Esté seguro que → Vd. sabrá la lengua en seis meses.

Ich œffne die Thür

schreite zu	Ich schreite auf die Thür zu,
næhere mich	ich næhere mich der Thür,
komme an	ich komme bei der Thür an,
bleibe stehen	ich bleibe bei der Thür stehen,
strecke aus	ich strecke den Arm aus,
fasse an	ich fasse den Griff an,
drehe um	ich drehe den Griff um,
mache auf,	ich mache die Thür auf,
ziehe heran	ich ziehe die Thür heran,
gibt nach	die Thür gibt nach,
dreht sich	die Thür dreht sich auf den Angeln,
lasse los	ich lasse den Griff los.

1. Ganz richtig !
Seien Sie so gut → und fahren Sie fort,
Thun Sie mir den Gefallen → fort-zu-fahren.
Wollen Sie so gut sein und → fort-fahren ?
2. Ich bitte, fahren Sie fort, und...
suchen Sie → richtig aus-zu-sprechen.
machen Sie dasz → Sie richtig aus-sprechen.
bemühen Sie sich → richtig aus-zu-sprechen.
thun Sie Ihr Mœglichstes um → keinen Fehler zu (machen.
3. Schaffe fleiszig,
es liegt dir viel daran → Fortschritte zu machen.
du wirst es nicht bereuen → fleiszig studiert zu (haben.
4. Fassen Sie Muth,
gewisz gelingt es Ihnen → die Sprache in sechs Monaten zu erlernen.
(werden.
ich hoffe dasz → Sie zu Ihrem Zwecke gelangen

I OPEN THE DOOR

go	I go to the door,
approach	I approach the door,
arrive	I arrive at the door
stop	I stop at the door,
stretch out	I stretch out my arm,
take hold	I take hold of the handle,
turn	I turn the handle round,
draw	I draw the door,
yields	the door yields,
turns	the door turns upon its hinges,
let go	I let go the handle of the door.

1. All right!
Have the kindness → to continue.
Will you have the kindness to → continue?
I pray you to → continue.
Let us see that → you know the remainder.
2. Continue, if you please, and . . .
try → to pronounce well.
endeavour to → pronounce well.
do your utmost → to pronounce well.
3. Give yourself trouble, work hard:
it matters that → you make progress.
you will not repent → for having carefully (studied.
4. Cheer up!
you will soon come → to know this language.
I hope → you shall come soon to a good issue.
You shall succeed → in learning the english lan.
Be assured that → in 6 months you will speak engl

JEG AABNER DOEREN

gaar	Jeg gaar henimod Dœren,
nærmer mig	Jeg nærmer mig Dœren,
kommer	Jeg kommer til Dœren,
standser	Jeg standser ved Dœren,
udstrækker	Jeg udstrækker Armen,
tager	Jeg tager Dœrgrebet,
dreier	Jeg dreier Dœrgrebet om,
trækker	Jeg trækker Dœren til mig,
giver efter	Dœren giver efter,
dreier sig	Dœren dreier sig paa sine Hængsler,
slipper	Jeg slipper Dœrgrebet.

1. Meget godt!
   Vær saa god → at fortsætte.
   Hav den Godhed → at fortsætte.
   Vil De have den Godhed → at fortsætte.
   Vis at → De kjender Resten.
2. Vær saa god at blive ved, og...
   Bestræb Dem → for at udtale godt.
   Gjœr Deres Bedste → for at udtale godt.
3. Vær flittig,
   Det er nœdvendigt at → De gjœr Fremskridt.
   De vil ikke angre at → De har arbeidet godt.
4. Tag Mod!
   Det vil lykkes Dem → at lære Sproget i sex.Maaneder.
   Jeg haaber at → De vil naa Maalet.
   Jeg lover Dem at → De vil lære Sproget paa sex Maaneder.
   Vær forvisset om at → De vil lære Sproget paa sex Maaneder.

XII

Observations critiques sur la pratique des phrases relatives.

1. Remarque sur nos appendices. — Double fonction de la Phrase relative, sa vertu pratique.

Nous ne voudrions pas que notre système du langage subjectif fût jugé d'après le semblant d'organisation que présentent les appendices ci-dessus.

D'abord, l'exiguité de la place et le format de ce livre ne permettent aucune disposition vraiment méthodique, vraiment didactique de la matière. La Phrase relative y apparaît dans un jour plutôt défavorable, et sous une forme étrange et peut-être bizarre. Nous en appelons donc, de ces groupes mutilés, à nos traités spéciaux.

Ensuite et surtout, ces locutions ont été prises pour ainsi dire au hasard, et seulement en vue de réveiller quelques vieux souvenirs de collège. Lhomond, auquel on revient toujours et pour cause, semble avoir soupçonné le système du langage subjectif. La troisième partie de sa grammaire en effet, celle qu'il intitule « Méthode latine », n'est pas autre chose qu'un petit traité de Phrases relatives. Elle en contient une soixantaine réparties entre une douzaine de groupes. C'est à ces groupes copiés et recopiés par tous les grammairiens modernes que nous avons emprunté les locutions qui figurent dans nos appendices. Notre intention, chacun le

devine, était d'intéresser le lecteur, en lui montrant avec quelle facilité notre procédé triomphe, en quelques minutes, des difficultés qui nous arrêtèrent jadis si longtemps, et qui nous coûtèrent à tous tant d'efforts et tant de feuilles écrites.

* *
*

Nos appendices nous fournissent l'occasion d'une dernière et importante remarque sur la constitution intime de la Phrase relative et en particulier de la Phrase enclitique. En effet, la phrase

« Continuez, et tâchez de bien prononcer »

se trouve composée de trois parties distinctes :

1 Continuez — motif qui est l'occasion de la Ph. r. et qui sert de transition entre le parler de l'élève et celui du maître.

2 Tâchez de — locution enclitique pure.

3 Bien prononcer — autre motif servant d'objet ou de substratum à l'Enclitique.

Un même motif peut donc servir à deux fins : ou bien il est l'occasion d'une Phrase relative, ou bien il en est l'objet, le substratum.

1. Ayez la complaisance de → continuer.
2. Continuez, — et tâchez de → bien dire.

Dans la phrase (1), le motif « continuer » est l'objet de la locution enclitique « Ayez la complaisance de ». — Dans la phrase (2), « continuez » est l'occasion de la Phrase relative « tâchez de bien dire » ; et « bien dire » est l'objet de l'Enclitique « tâchez de ».

* *
*

Grâce à cette double fonction, grâce à ce double mouvement du motif de la Phrase relative, il n'est pas une seule position linguistique que nous ne puissions tourner et enlever à notre gré, pas une difficulté littéraire ou grammaticale dont nous ne puissions triompher en nous jouant, pas une locution, pas une formule proverbiale ou autre que nous ne puissions nous approprier telle que l'esprit ou le génie populaire l'a faite, l'a moulée : forme, saveur, finesse, grâce et force, tout en elle restant intact.

2. — Concordance du système avec le procédé maternel. — Le triomphe de l'art. — Correction des devoirs : Forces du maître décuplées. — Question de l'accent. — Hospites.

Le langage objectif sort de la bouche de l'élève et le langage subjectif sort de la bouche du maître. C'est le dialogue de la mère et de l'enfant. Les deux langues sont donc parfaitement distinctes : elles se développent simultanément, parallèlement, marchent de front sans se confondre, exactement comme dans la leçon de la nature.

La Phrase relative naît tout naturellement, sans effort, à propos de la Série ou de la manière dont elle est présentée : les deux langues avancent l'une par l'autre, l'une dans l'autre, l'une avec l'autre. C'est la reproduction fidèle du procédé maternel.

La Phrase relative n'est pas une formule creuse, une formule vide et folle ; c'est l'expression d'une idée vraie, d'une impression ou d'un sentiment

actuel, d'une conception réelle et portant sur un fait concret comme la réflexion de la mère ou la repartie de l'enfant.

* *
*

Comme l'enfant, nous pouvons faire jouer la même Phrase relative tout le long d'un même exercice, sans offenser la raison, et jusqu'à ce qu'elle pénètre en notre substance, jusqu'à ce qu'elle fasse partie de notre pensée, et comme nous l'avons dit, qu'elle en devienne un organe.

L'étude des locutions subjectives, c'est-à-dire de la partie la plus abstraite et certainement la plus ardue du langage, devient, dans notre école, conformément à notre prédiction, un véritable jeu.

La grammaire elle-même, cet épouvantail de la jeunesse, se transforme en science quasi attrayante, en tant qu'elle révèle et explique jour par jour à l'écolier l'action merveilleuse de l'intellect humain et des génies populaires sur les formes du langage.

La Phrase relative, en se glissant dans l'intervalle obligé de deux propositions consécutives d'un thème donné, n'exige pas que l'on consacre à son étude un temps spécial. On élabore la Série, et on obtient le langage subjectif par dessus le marché.

* *
*

Loin de porter préjudice au langage objectif, la Phrase relative l'affermit en ajoutant au mouvement des faits la vie de l'esprit.

Les vocabulaires et les traités de prononciation ne jouent aucun rôle dans notre enseignement. C'est

là une conformité de plus entre notre système et la méthode maternelle. Point d'intermédiaire entre la parole et la pensée. Ces deux faits s'identifient et vont ensemble à l'oreille et de là à l'entendement, avant de se montrer à l'œil et de se laisser traduire par la main, c'est-à-dire avant de subir la lecture et l'écriture.

* * *

Sur tous ces points notre procédé concorde avec celui de la nature. Mais voici ce qui fait du nôtre un art, et par conséquent lui assure une supériorité incontestable.

Nos Séries ont une précision qui manque nécessairement aux Séries naturelles, et nos thêmes offrent une richesse de développements qu'on ne saurait demander aux thèmes d'une nourrice. L'ordre de succession et l'agencement de ces Séries est lui-même raisonné, tandis que l'enfant marche parfois à l'aventure et souvent s'attarde au-delà du nécessaire sur un même ordre de faits.

Quant au langage subjectif, notre école le livre tout organisé à l'élève. Dans la nature, c'est un fruit lent qui règle sa maturité sur celle de l'enfant. En six mois notre écolier peut en apprendre autant et plus qu'il n'en apprendrait en six ans hors de l'école.

Toutefois l'enfant a un avantage qu'il convient de signaler. Son oreille est plus tendre, plus sensible, plus impressionnable. Les sons s'y gravent mieux et plus vite.

Mais la volonté mieux trempée de l'adulte, une attention plus continue, un esprit de suite plus développé compensent, et bien au-delà, ce privilège du premier âge.

Tout en nous conformant aux prescriptions de la nature, nous faisons donc mieux qu'elle et plus vite qu'elle. Le propre de l'art n'est-ce pas de vaincre la nature ?

* *
*

Il est un exercice qui consume d'ordinaire les forces et le temps du maître : c'est la correction des devoirs. A-t-on réfléchi que le procédé vulgaire condamne le professeur consciencieux de nos lycées à déchiffrer un manuscrit de plus de trois mille pages par mois, plus de trente mille pages par an ?

Notre Méthode supprime ce long et pénible labeur, en le rendant absolument inutile. Sur quoi, je vous prie, pourrait porter chez nous une correction ? Où est le travail qui ne soit dix fois corrigé avant la fin de la leçon ? Ou bien quelle est la correction que l'élève de bonne volonté ne puisse exécuter lui-même ? Son thème oral n'est-il pas parfait ? Que s'il craint pour la reproduction écrite, il a devant lui un miroir fidèle qui lui marquera ses fautes plus sûrement que ne pourrait le faire le maître le plus attentif : c'est le thème imprimé.

Une correction ne saurait profiter qu'à celui qui cherche ses fautes. A notre avis, l'homme doit s'essayer de bonne heure à se juger lui-même. Or cet

exercice aussi moral que pédagogique est à la portée de quiconque possède, comme dans notre système, une règle ferme et un modèle nettement défini.

Délivrer le maître du joug accablant de la correction des devoirs, c'est décupler ses forces : décupler la force du maître, c'est décupler le champ d'études et le savoir de l'élève.

* *
*

Lorsqu'un indigène se chargera des cours de langues étrangères, il ne tardera pas à entendre formuler derrière lui un soupçon décourageant pour son enseignement. Fût-il le premier philologue de son temps; parlât-il la langue qu'il enseigne avec plus d'élégance que n'importe qui au pays de cette langue, on dira que son accent n'est pas pur, et toujours on lui préférera le maître étranger.

Faudra-t-il donc recruter les régents de nos écoles parmi des hommes que nous risquons de retrouver, aux mauvais jours, dans les rangs de nos ennemis ?

Pour ce grave problème l'enseignement actuel voudra bien reconnaître qu'il n'a aucune solution.

Notre système paraît plus heureux. Par lui, l'enseignement des langues peut devenir franchement, exclusivement national tout en défiant la critique la plus sévère. Et ce privilége, il le doit à l'organisation des leçons sur la base de la Phrase relative.

* *
*

En effet, disposée et conduite comme nous l'avons montré, la leçon n'est pas seulement accessible à

l'élève de bonne volonté : mais celui-ci se trouve en état de l'enseigner sitôt qu'il l'a lui-même élaborée. Au besoin, nous ferons donc « hospiter » nos classes par des adultes étrangers, auxquels nous confierons dans nos conversations ordonnées, l'exercice et le maniement de la Phrase relative. De cette façon, un maître national mènera son cours sans peur et sans reproche, ayant dans sa classe et sous sa main l'accent étranger et un accent choisi. Quant aux « hospites », nous le savons, c'est par centaines qu'ils répondront à notre appel, heureux d'apprendre notre langue dans de pareilles conditions.

3. — Déclaration d'un ministre. — La clef de voûte de l'édifice.

Un de nos ministres disait un jour, à propos de l'enseignement des langues, qu'il faudrait chercher le moyen, non d'immobiliser une classe d'enfants sur les bancs de l'école, mais au contraire de mettre en œuvre et d'utiliser, en faveur de la science, l'indomptable besoin de mouvement de la jeunesse ; qu'il faudrait trouver le moyen, non d'imposer le silence à une classe, mais de la faire parler tout entière. Peut-être avons-nous résolu en partie le problème. Si nous avons eu cette bonne fortune, nous la devons entièrement à la découverte de la Phrase relative.

* * *

Le système des Phrases relatives forme la clef de voûte de notre édifice linguistique. Sans lui, notre

Méthode restait veuve de ce qu'on peut appeler « l'élément moral » du langage.

Toute langue se meut entre deux pôles et sur deux fluides distincts. Les deux pôles sont la nature externe et l'âme humaine, le non-moi et le moi. Les deux courants sont la succession indéfinie des phénomènes sensibles et le jeu permanent des facultés de l'esprit. Une langue est l'expression complexe de ces deux genres de faits. A l'un correspond le système de nos Séries, à l'autre le système de nos Phrases relatives.

L'hirondelle bâtit son nid en mêlant sa salive à l'élément terreux : l'homme construit son langage en alliant l'expression du développement de l'esprit à celle du mouvement de la matière. Celle-ci est la pâte, celle-là le ferment.

LANGAGE FIGURÉ

XIII

Objet de cette étude. — Deux problèmes à résoudre.

Au-dessus du langage objectif; à côté et souvent au cœur du langage subjectif en apparaît un troisième: « le langage figuré ». Comme son nom l'indique, ce n'est point un langage original: c'est le langage propre ou objectif mis au service des idées ou conceptions abstraites de l'homme, et leur prêtant, si-non un corps, du moins une apparence, une figure.

« Je tombe dans la rivière », voilà le langage propre.
« Je tombe dans l'erreur », voilà le langage figuré.

Le second est visiblement greffé sur le premier.

* *
*

Malheureusement la pédagogie sépare à peine ces deux langages, et les enseigne pêle-mêle, au hasard des livres, sans ordre, sans règle, sans méthode.

L'abstraction est un produit naturel de l'esprit humain: partant, la métaphore qui est sa forme ou son expression, mériterait, comme telle, que la linguistique la prît en considération, et en fît l'objet d'une étude quelque peu sérieuse. Non-seulement elle aurait à renseigner l'écolier sur le caractère,

les propriétés et l'usage de cette importante partie du langage, mais encore elle pourrait délivrer l'humanité de maintes erreurs et de mythes funestes, qui n'ont souvent d'autre racine et d'autre aliment qu'un vain symbolisme.

* *
*

Le travail que nous demandons ici n'a rien de commun avec les traités qu'on nous imposait jadis sous le nom de « figures de rhétorique ». Ce n'est pas l'appellation banale du costume qui nous fait besoin, mais le secret de sa coupe et d'une adaptation harmonique à la conception qu'il est appelé à revêtir. Les noms fantaisistes des rhéteurs ne représentent pas plus la science du langage figuré que la nomenclature vulgaire des étoiles et des constellations ne représente la science astronomique.

Le traité que nous entendons aurait à nous révéler les rapports intimes que le symbole soutient avec l'idée ou conception abstraite qu'il est chargé de traduire.

Sans cette première étude, la question d'un enseignement rationnel du langage figuré ne peut pas même être posée. Ceci est évidemment le corollaire de cela. Avant de ranger la moisson au grenier, il faut réunir les épis en gerbes.

* *
*

La linguistique se retrouve donc en face des deux problèmes qu'elle a déjà eu à résoudre à propos des langages objectif et subjectif, à savoir :

1. Ordonner la matière du langage figuré.
2. Découvrir un procédé rationnel pour l'enseigner.

Ces deux chapitres ne comportent ni la longueur ni les complications des précédents.

Dans le premier en effet, nous devons nous proposer, non pas de distribuer la totalité du langage figuré en ses diverses catégories, mais simplement de découvrir un principe qui puisse présider à l'ordonnance de cette dernière partie du langage. Et le second problème sera résolu, dès que nous aurons trouvé un moyen logique de rattacher les thèmes métaphoriques aux thèmes des Séries.

LANGAGE FIGURÉ

Un Essai d'Organisation.

XIV

Thèmes métaphoriques.

1. — Origine de la Métaphore : ses éléments constitutifs, sa définition.

Pour ordonner la matière du langage figuré, il est besoin, avons-nous dit, d'un principe. Ce principe doit être puisé à la source même de la métaphore, doit être déduit de la fonction qui lui est propre. Il sortira forcément d'une définition rigoureuse de cette forme du langage. Essayons donc de remonter à l'origine de la métaphore.

* *
*

L'esprit humain, nous l'avons vu dans l'épisode du moulin, ne peut demeurer longtemps sur une perception pure. Chez lui, toute perception tend à se métamorphoser en conception. C'est que, pour s'assimiler une connaissance, il faut qu'il la transforme, exactement comme l'estomac transforme les aliments destinés au corps.

Ce travail, cette opération intellectuelle est connue sous le nom de généralisation. Généraliser, c'est aller d'une perception à une conception ; c'est s'élever de la perception de l'individu à la conception de l'espèce ou du genre ; c'est passer de la perception d'un fait actuel et éphémère à la conception d'un fait constant et éternel ; c'est franchir l'espace qui sépare le contingent du nécessaire, le variable de l'absolu.

L'esprit est le sens de l'immuable et de l'éternel, le creuset où s'élaborent et se secrètent ces formes suprêmes de la pensée, l'énergie qui transfigure toute perception et en fait un produit « supranaturel ».

* * *

La perception de deux ou trois imperfections nous permet d'ébaucher, si-non de constituer, l'idée ou conception générale de « vice » : comme la perception de quelques qualités suffit pour nous faire esquisser l'idée ou conception générale de « vertu ».

Toutefois, il y a lieu d'établir deux catégories d'idées abstraites. La conception générale de « moulin », par exemple, se distingue essentiellement de

l'idée générale de vertu. Si on veut y réfléchir, on verra que leur différence dérive de celle de leur origine. En effet, la première est née de la perception d'un fait objectif, tandis que la seconde provient de la perception d'un fait subjectif.

Quoiqu'elles soient l'une et l'autre, et au même titre, un produit direct de l'abstraction, c'est la dernière qui porte exclusivement le nom « d'idée abstraite ».

* *
*

L'idée générale de moulin n'étant guère que la perception primitive en raccourci, un extrait, une sorte de quintessence de cette perception, s'exprime naturellement par les termes qui traduisent la perception elle-même. Partant, le langage figuré n'est point fait pour ce genre de conceptions.

L'idée abstraite proprement dite se trouve dans d'autres conditions. Produit direct de la perception d'un fait subjectif, elle n'a absolument de réalité que dans l'entendement; c'est pour elle qu'a été fait le mot immatériel. L'idée abstraite est essentiellement immatérielle et si l'on veut chimérique.

Les termes qui traduisent les perceptions, c'est-à-dire le réel, se trouvent alors aussi impropres qu'impuissants à rendre ces sortes d'idées.

* *
*

Cependant l'idée abstraite est un produit qui a droit, autant que la perception, de figurer dans le commerce des esprits. Mais une conception n'est transmissible qu'à la condition de s'incarner dans

une forme sensible. Or où trouver une forme sensible ailleurs que dans le langage objectif? L'esprit sera donc réduit à choisir dans le monde externe les phénomènes qui ont ou semblent avoir quelque analogie avec ses conceptions abstraites. Puis, transportant les expressions propres à ces phénomènes dans la région supérieure de l'abstraction, il les adaptera à ses conceptions générales.

Si un abîme, par exemple, nous paraît avoir quelques rapports avec notre conception générale de l'erreur, nous adapterons à cette conception les termes usités pour l'abîme, et si l'on dit, « tomber dans l'abîme », nous dirons métaphoriquement « tomber dans l'erreur ».

Une autre fois nous pourrons entrevoir une ressemblance entre l'erreur et une mauvaise plante. Nous transporterons de même à l'erreur les termes propres à la plante; et parce que l'on dit, « déraciner une plante », nous nous croirons autorisés à dire, « déraciner une erreur ».

Transporter ainsi à une conception un terme expressément fait pour une perception, c'est parler par métaphore. Notons en passant que le mot métaphore (meta-fero) se trouve être la définition précise de l'opération intellectuelle qu'il exprime.

* *
*

Mais dira-t-on, comment l'immatériel peut-il être représenté par le matériel, le subjectif par l'objectif? Et puis, là où il y a métaphore il y a nécessairement

comparaison. Or comment comparer des faits qui ne sont pas de même espèce ?

Ces deux objections paraissent fondées, et comme telles, demandent une réponse.

— Disons d'abord que la métaphore est une forme linguistique qui ne peut jamais être adéquate à son objet. Elle le révèle, elle le manifeste : elle ne l'exprime pas. C'est une variable qui approche plus ou moins de sa limite mais ne l'atteint jamais.

« Tomber dans un abîme » est l'expression directe, immédiate et adéquate d'un fait objectif.

« Tomber dans l'erreur » est l'expression indirecte, médiate et intentionnellement symbolique d'un fait subjectif.

— Rappelons ensuite que si l'idée abstraite « d'erreur » est une conception généralisée de l'esprit, le mot « abîme » représente également une conception généralisée. Donc sur ce terrain nos deux faits ont même nature. Partant, ils sont comparables entre eux ; en sorte que, dans un cas donné l'un peut logiquement servir de symbole à l'autre.

* * *

A la lumière de cette théorie sur les idées abstraites, il est facile de déterminer les éléments essentiels de toute expression métaphorique.

Analysons par exemple la locution :

« Déraciner une erreur. »

Nous y trouverons :

1. Une idée abstraite représentée par le mot erreur,
2. Un symbole inexprimé (mauvaise herbe), mais clairement indiqué par le verbe déraciner,
3. Une comparaison secrète entre l'idée abstraite et le symbole ;
4. L'identification tacite de l'idée avec le symbole.

Une conclusion si simple, au bout d'une thèse presque laborieuse, rappellera peut-être au lecteur le « mons parturiens » de la fable. Mais cette disproportion entre la fin et les moyens est inhérente à la solution de tout problème psychologique. Dans le champ intellectuel, le moindre fait ne se laisse établir que par des développements relativement considérables.

2. — Le symbolisme vulgaire. — Construction des thèmes métaphoriques.

Le principe dont nous avons besoin, pour ordonner la matière du langage figuré, doit ressortir et ressort en effet de l'étude ou analyse précédente. Ce principe peut se formuler ainsi :
» Les idées abstraites de l'homme ne s'incarnent
» point dans des formes à elles propres ; elles se
» manifestent au moyen de symboles pris dans le
» monde externe, et partant, empruntent leur ex-
» pression au langage objectif.

De ce principe il est aisé de déduire le procédé à suivre pour distribuer en groupes naturels la matière générale du langage figuré. D'abord on fera la liste des idées abstraites de l'homme. Le plus élé-

mentaire des vocabulaires contient leurs noms : on les y recueillera. Cela fait, on les groupera par genres et par familles. Sous la rubrique « vertu », par exemple, on réunira toutes les vertus ; sous la rubrique « vice » on placera les noms de tous les vices, et ainsi du reste.

Prévenons le lecteur que les idées générales abstraites sont relativement peu nombreuses. Certainement il serait impossible d'en découvrir cinquante espèces.

* *
*

Lorsque les groupes seront constitués, on procédera à la recherche des symboles qui s'y rapportent, ceux que l'habitude ou le génie national ont consacrés. Une même espèce peut avoir plusieurs symboles. C'est ainsi que le symbole d'abîme et celui de plante vénéneuse conviennent également à la conception abstraite d'erreur, puisqu'on dit : « tomber » dans l'erreur et « déraciner » l'erreur.

Mais qui nous livrera le symbolisme d'un peuple ? Comment et où trouver les symboles destinés à un même ordre d'idées abstraites ?

La solution de ce problème est des plus simples.

* *
*

Soit donnée l'idée générale abstraite de « vice ». J'ouvre sur ce mot le dictionnaire le plus réputé, le dernier construit, par conséquent celui qui résume tous les autres. Si ce dictionnaire est bien fait, il présentera un alinéa spécial, où seront réunies premièrement les métaphores vulgaires consacrées

par l'usage à l'idée abstraite de vice, secondement les métaphores particulières aux grands écrivains, métaphores neuves, originales et d'ordinaire peu nombreuses. On y trouvera par exemple et au hasard :

quitter le vice	réprimer le vice
tomber dans le vice	haïr le vice
détourner du vice	fuir le vice
s'abandonner au vice	se jeter dans le vice
se livrer au vice	faire régner le vice
se retirer du vice	rester dans le vice
se plonger dans le vice	croupir dans le vice
se vautrer dans le vice	sortir du vice
déraciner le vice	extirper le vice
se défaire d'un vice	propager le vice
se débarrasser d'un vice	etc..

* * *

Parmi ces expressions j'en choisis deux qui me paraissent plus particulièrement propres à mettre en lumière le procédé en question : ce sont les locutions déjà évoquées :

Tomber dans le vice.

Déraciner le vice.

Les deux verbes « tomber et déraciner » marquent clairement que l'imagination populaire voit le vice, tantôt sous la forme d'un abîme fangeux, tantôt sous la forme d'une plante vénéneuse.

* * *

Du premier symbole découlent évidemment les locutions :

tomber dans le vice	rester dans le vice
se plonger dans le vice	croupir dans le vice
se vautrer dans le vice	etc.,

puis celles-ci qui traduisent un mouvement en sens contraire :

s'arracher au vice	s'échapper du vice
se retirer du vice	fuir le vice
sortir du vice	etc..

Considérées dans leur ensemble, ces locutions peuvent donner matière à un thème ou fragment de théme que j'appelle « métaphorique ».

D'ailleurs les pièces diverses de ce double tableau, s'appuyant sur un fait objectif parfaitement déterminé, sont susceptibles d'être ordonnées et organisées sur le modèle des thèmes de nos Séries.

* *
*

Du second symbole (mauvaise herbe) dérivent les expressions :

déraciner le vice	le vice germe
extirper le vice	le vice s'enracine
propager le vice	etc..

En ordonnant ces dernières locutions autour du symbole qui en est la source, on obtiendra un second thème métaphorique analogue au premier.

* *
*

Ainsi seront déterminés, l'un après l'autre, les symboles divers sous lesquels l'imagination populaire se représente l'idée abstraite de vice.

Ainsi seront déterminés les symboles de toutes les autres conceptions abstraites que porte l'esprit humain.

Le même symbole servira pour toutes les idées d'un même groupe, et chaque symbole fournira l'occasion et la matière d'un thème métaphorique.

Nous avons nous-même essayé ce travail sur les plus grands monuments des langues que nous parlons. A ce propos, sachons renvoyer à César ce qui appartient à César ! Deux fois le dictionnaire nous rendit d'éminents services : une première fois pour le recueil et la mise en système du langage subjectif ou des Phrases relatives, une seconde fois pour notre essai sur le langage métaphorique.

* *
*

Il existe un second moyen, un moyen indirect de reconstituer le symbolisme propre au génie de chaque langue ou plutôt de chaque peuple. Ce procédé, plus instructif à coup sûr et plus attrayant que la froide étude des dictionnaires nationaux, mais moins expéditif, consisterait à glaner, une à une, les métaphores contenues dans les chefs-d'œuvre littéraires de chaque idiome.

Grâce à cette exégèse métaphorique, on pourrait réunir et ordonner, sur quelques pages, le symbolisme et le langage figuré de chaque livre et de chaque écrivain.

Dans un chapitre ultérieur (méthode pour lire, traduire et s'assimiler les ouvrages classiques), nous dirons les moyens pratiques d'exécuter cet important travail.

LANGAGE FIGURÉ

Art de l'enseigner.

XV

Deux sortes de procédés.

1. — Rang hiérarchique du langage figuré. — Comment il s'assimile dans le commerce ordinaire de la vie. — Ce que la nature laisse à faire à l'art.

Le langage figuré représente la dernière conquête linguistique de l'homme. Abandonné à lui-même, l'enfant n'y arrive que tardivement. Beaucoup de gens ne le pratiquent qu'accidentellement, et peut-être pourrait-on dire que d'aucuns ne le possèdent jamais.

Ce fait est la condamnation d'une légion de livres fabriqués, dit-on, pour l'enfance, et qui comptent plus de métaphores que le plus nuageux traité de métaphysique.

* * *

Le langage figuré ne peut être et partant ne doit être enseigné qu'après le langage propre ou objectif. Suivre une marche différente, comme cela se pratique dans maintes écoles où la métaphysique

des livres saints prime tout le reste, c'est commencer l'édifice par le faîte; c'est tenter de faire naître le fruit avant le bourgeon. Pire que cela : c'est habituer l'enfant à prendre l'effet pour la cause, l'ombre pour la réalité, le faux pour le vrai. Bref, c'est lui enseigner, c'est lui inculquer l'art de se tromper lui-même, disons le mot, l'art de s'abêtir.

La question de l'ordre à suivre dans l'enseignement des trois parties du langage n'est donc pas seulement une question de pédagogie : c'est aussi une question de morale.

* *
*

Le langage figuré, doit se greffer, avons-nous dit, sur le langage objectif. Or, avant de songer à insérer une greffe, il faut être en possession d'un sujet capable de la porter. Par exemple, l'enfant qui n'a vu ni déraciner ni propager une plante, certainement n'est pas en état de comprendre les locutions métaphoriques :

déraciner le vice,
propager l'erreur.

Cela est de toute évidence.

Donc, avant d'enseigner un thème métaphorique, nous attendrons que l'élève possède la Série où se trouve développé le fait symbolique servant d'assise à ce thème.

Rien n'est vague comme une métaphore; rien n'est léger, vaporeux, subtil, instable, mobile comme cette fleur du langage. Nous ne savons qu'un moyen de la fixer dans la mémoire : c'est

d'enchaîner sciemment et résolument l'idée abstraite à son symbole.

* *
*

Entre le langage objectif et le langage figuré, il est une transition toute naturelle : c'est le langage subjectif ou la Phrase relative. Nous ferons remarquer en effet qu'un très grand nombre de Phrases relatives sont doublées d'une métaphore, et que beaucoup de métaphores sont en même temps des Phrases relatives.

prendre courage — redoubler de zèle
perdre patience — toucher le but
se donner de la peine — etc..

Voilà des locutions qui représentent assurément des métaphores, mais sous cette autre forme :

prenez courage — redoublez de zèle
ne perdez pas courage — vous toucherez le but
donnez-vous de la peine — etc..

Elles peuvent jouer, si l'on veut, le rôle de Phrases relatives.

* *
*

Au fond, c'est en grande partie par le canal de la Phrase relative que la nature transmet à chacun de nous le langage figuré dont nous disposons pour traduire nos idées abstraites. Disons même que la nature ne sait pas mieux faire. Venant d'un pareil maître, le procédé ne peut être qu'irréprochable ; et il serait téméraire, soit de le dédaigner, soit de l'appliquer autrement que la nature. C'est donc à la Phrase relative que nous aurons d'abord recours

pour transmettre à nos élèves la partie du langage figuré qui peut aller à eux par cette voie.

* * *

Cependant, il doit être permis à l'art, ici comme ailleurs, de faire plus vite et mieux que la nature.

D'abord, en nous livrant, par le procédé que nous venons de dire, les locutions métaphoriques, la nature néglige de nous révéler les symboles cachés d'où ces locutions émanent. Ensuite ces locutions frappent notre oreille plus ou moins irrégulièrement et quelque peu au hasard ; et c'est là assurément une des causes qui font que le langage figuré reste toute la vie moins familier et plus rebelle à la pensée que le langage objectif. Enfin et surtout, celui qui reçoit une métaphore enveloppée dans une Phrase relative, s'assimile inconsciemment cette métaphore. Or un trésor ignoré n'est pas un trésor. Donc il reste à l'art quelque chose à faire.

S'il peut faire que l'homme s'assimile consciemment le langage figuré après se l'être assimilé inconsciemment ; s'il peut faire que cette assimilation s'opère régulièrement et méthodiquement ; s'il peut faire enfin que cette dernière partie du langage se rattache logiquement et harmoniquement aux deux autres et forme avec elles un tout homogène, l'art aura fait ce que la nature ne fait pas, ne sait pas faire, ou ne fait qu'ébaucher : c'est-à-dire que l'art aura vaincu la nature.

Hé bien ! L'art peut faire tout cela.

* * *

D'abord nos thèmes métaphoriques manifestent les symboles innommés auxquels ils empruntent leur développement: ensuite les pièces diverses de ces thèmes sont ordonnées et organisées dans le sens indiqué par la nature du fait symbolique lui-même.

Il ne reste donc plus qu'à découvrir entre le langage figuré et le langage objectif un rapport naturel qui permette d'allier harmoniquement les thèmes de l'un aux thèmes de l'autre.

Etudier en effet le langage figuré en lui-même et pour lui-même, isolément et abstraitement, serait un travail parfaitement stérile, s'il n'était impossible. Ce serait répéter notre expérience sur le dictionnaire. Dans la pratique de la vie, les locutions métaphoriques se mêlent et se croisent sans cesse avec celles du langage propre: se succédant, s'enchaînant selon la dialectique secrète des faits naturels sur lesquels ces locutions s'appuient.

Mais où trouver le rapport qui nous fait besoin pour opérer la synthèse des deux langages? Comment déterminer le juste point de leur raccordement?

Le langage abstrait n'a point son origine en lui-même. Sa cause occasionnelle est dans le monde externe : partant, sa racine plonge dans le langage objectif. Les deux langages se touchent donc par certains points. Si ces points existent, la réflexion peut les découvrir.

Cherchons.

2. — Recherche d'un trait-d'union entre le thème métaphorique et celui des Séries. — Idée des Dominantes. — Croisement et marche harmonique des thèmes des deux langages.

Tout fait objectif perçu par l'esprit provoque un jugement de la part de celui-ci. Ce jugement est l'origine des conceptions généralisées, et représente la matière première des idées abstraites. Nous avons déjà constaté et décrit cette opération élémentaire par laquelle l'entendement transfigure tout ce qui tombe dans le champ de son action.

Mais s'il transfigure des faits isolés, il ne peut manquer de transfigurer des groupes de faits présentant, comme les thèmes de nos Séries, la synthèse d'un but développé dans ses moyens. Ceux-ci, en effet, parce qu'ils sont mieux déterminés, mieux caractérisés que ceux-là, sollicitent davantage la force attentive et donnent plus de prise à ses jugements. En d'autres termes, comme l'esprit traite le fait simple, il traite le fait composé c'est-à-dire qu'il soumet le second comme le premier à l'abstraction et à la généralisation. Et qu'abstrait-il ainsi ? Quel produit donne cette double opération ?

Abordant les faits directement, interrogeons-les : ils répondront pour nous.

* * *

Lisez ou faites-vous lire un thème quelconque de nos Séries. À votre insu il s'en dégagera pour votre esprit, ou plutôt votre esprit en dégagera ce que nous appelons, ce qu'il faut appeler des conceptions morales ou des idées abstraites. Par exemple, dans

notre Série du berger, le tableau qui représente le combat de deux béliers, éveillera certainement en vous les idées ou conceptions abstraites de méchanceté, de colère, de fureur, de jalousie, de brutalité..

Dans la Série de l'oiseau, l'exercice qui représente le père et la mère donnant la béquée à leurs petits, éveillera de même les idées abstraites d'amour, de tendresse, d'affection, de dévouement, etc..

Ce sont là des associations d'idées qu'il n'est au pouvoir de personne d'empêcher; et pour n'être pas formulées tout haut, les conceptions qui dérivent de cette source ne sont pas moins des réalités. Abstrait est un qualificatif qui convient à tous égards à ces produits de la pensée. Ne sont-ils pas abstraits de faits appartenant au monde objectif?

Il n'y a pas que les thèmes précités et ceux qui leur ressemblent qui fassent naître des idées abstraites dans l'esprit: tout développement d'un fait objectif jouit évidemment de la même propriété. Les idées abstraites en jaillissent comme l'étincelle jaillit du caillou, comme l'éclair jaillit de la nue.

* * *

Maintenant, essayons de tirer parti de cette observation et du fait important qu'elle nous révèle.

Parmi les diverses idées abstraites que le développement d'un thème peut faire surgir dans l'esprit, il en est une qui ressort plus naturellement que les autres du sens général de ce thème. Nous l'appe-

lons « la Dominante », parce qu'elle domine l'ensemble du sujet. C'est celle qui en découle, qui s'en déduit, qui s'en dégage le plus immédiatement, celle dans laquelle semble se résoudre le plus directement le tout du thème.

Dans l'exercice où le chien du berger, sur un simple signe de son maître, s'efforce de rassembler le troupeau dispersé, quelle est l'idée abstraite qui prime toutes les autres ? A notre avis, ce n'est ni l'agilité, ni le courage, ni la promptitude, ni même le zèle, mais peut-être l'obéissance.

* *
*

La Dominante : voilà l'intermédiaire que nous cherchions ; voilà le vrai trait-d'union entre le langage objectif et le langage figuré. C'est sur la Dominante que s'effectuera le passage de l'un à l'autre, et cela sans embarras et sans difficulté

Soit, par exemple, un thème ayant pour « Dominante » l'idée abstraite que représente le terme « courage ». Nous construirons le thème métaphorique de courage, et nous l'appendrons au thème primordial. L'un sera le complément et comme le satellite de l'autre. Il sera exposé puis étudié après cet autre.

* *
*

Il a été établi que nos Séries reproduisaient ou pouvaient reproduire toutes les situations dans lesquelles se présentent tant les êtres animés que les êtres inanimés. Il a été établi en outre que toute idée abstraite, procédant à la fois de l'esprit qui

l'abstrait et du monde objectif d'où elle est abstraite, émerge forcément de l'un des faits développés dans nos Séries. Donc toutes les conceptions abstraites que peut porter l'esprit humain trouveront l'occasion d'éclore dans les limites de notre système.

Que si chaque thème de nos Séries reçoit, comme nous venons de l'arrêter, un thème métaphorique en appendice, le langage figuré marchera, dans notre école comme dans la vie pratique, de pair avec le langage objectif. Les deux langages ne se croiseront pas phrase à phrase, mais ils se croiseront thème à thème. Ils n'en constitueront pas moins un tout homogène, une synthèse ferme et harmonique, analogue et pédagogiquement supérieure à celle qui s'élabore à l'école de la nature.

* *
*

Résumons-nous et concluons.

Notre Méthode offre deux moyens de transmettre à l'élève le langage figuré, à savoir : la Phrase relative et le thème métaphorique ; et elle emploie l'un et l'autre.

Le thème métaphorique, complément logique du thème de la Série et son couronnement, laisse intacts et le caractère et l'unité de celui-ci ; partant, ne modifie en rien les conditions et le mode de son enseignement. Il ne complique pas l'étude du thème de langage objectif, il l'éclaire ; il ne grossit pas, il n'étend pas la matière du travail, il l'élève, ou, comme nous l'avons dit, la transfigure. Par

conséquent, cet appendice ne constitue un surcroît de besogne ni pour le maître ni pour l'écolier. Il est à la masse du travail linguistique ce que le sel est aux aliments du corps, ce que le ferment est à la pâte, un dissolvant : un dissolvant qui, au lieu de surcharger la conception ou la mémoire, aide à la digestion intellectuelle.

De là cette déduction, refrain connu et obligé de nos chapitres :

» Le maître unique qui suffisait à trois classes
» pour l'enseignement du langage objectif, leur
« suffira encore pour l'enseignement du langage
» intégral ou complet dans ses trois parties
» (objectif, subjectif, figuré). Et chaque leçon qui
» avait la vertu. après le travail de l'assimilation,
» de transformer le disciple en répétiteur, conti-
» nuera de jouir de cette très importante propriété.



XV

Encore une question.

Notre programme est rempli : la triple matière du langage est organisée : notre instrument linguistique est complet.

Ne manque-t-il rien à notre exposé ?

Tous les secrets de construction du dit instrument ont été révélés, comme aussi le jeu complexe de son mécanisme. Seule la matière première qui entre dans la composition de cet instrument n'a point été étudiée. En d'autres termes, le système a été établi directement sur la double base du verbe et de la proposition ; mais ni les propriétés du verbe ni l'organisme de la proposition n'ont été approfondis.

« Grammaire » est le nom vulgaire de cette étude. Quand et comment, dans notre système, sera traitée puis exercée la grammaire ?

TROISIÈME PARTIE

LA GRAMMAIRE

———

I

Deux opinions sur la vertu pratique des grammaires.

Considérée comme moyen d'étudier les langues, la grammaire, aujourd'hui, est l'objet de deux jugements absolument contradictoires.

Les uns disent :

L'enfant nous prouve tous les jours qu'une langue s'apprend parfaitement sans grammaire ; donc la grammaire est inutile, si pas nuisible, à l'étude pratique des langues.

Les autres disent :

Apprendre une langue, c'est apprendre des mots et construire des phrases ; or cette construction est soumise à certaines règles : donc il faut avant tout étudier ces règles.

Qui a tort ? Qui a raison ?

A notre avis, ces deux appréciations sont également fondées, et c'est par là qu'elles sont conciliables. La conciliation se fera sur le terrain d'une réforme grammaticale : réforme théorique et surtout réforme pratique.

* *
*

Longtemps avant d'aller à l'école, l'enfant fait de la grammaire, et je vous assure, de la bonne grammaire. Il décline et conjugue ; il pratique les genres et les nombres ; il accorde les adjectifs avec les noms, les verbes avec les sujets ; il détermine, fléchit et ajuste les régimes directs et indirects bien avant qu'on l'assiste d'une grammaire.

Il y a donc un enseignement grammatical naturel comme il y a un enseignement linguistique naturel, Que la pédagogie cherche à s'inspirer du premier comme elle doit s'inspirer du second, et le procédé de l'art cessant d'être lui-même en contradiction avec celui de la nature, nos deux jugements contradictoires se trouveront évidemment conciliés.

Mais comment formuler la grammaire naturelle, et comment l'appliquer ?

Si notre système linguistique est réellement construit sur le modèle de celui de la nature, il doit se prêter à merveille à cette nouvelle entreprise. On peut la tenter en s'appuyant sur lui.

* *
*

II

Définition et Division.

Les termes ou éléments divers qui constituent la « Parole » ou traduisent la pensée soutiennent entre eux certains rapports, rapports déterminés par le travail de la conception intellectuelle: l'étude de ces rapports se nomme « Grammaire ».

On peut étudier ces rapports en eux-mêmes et sans les rattacher à leur cause déterminante, l'esprit : on peut partir de l'esprit pour aller à la forme de la parole. Le premier procédé donne une grammaire qu'on pourrait appeler « expérimentale »; le second mène à une grammaire « rationnelle ». Celle-là est multiple, c'est-à-dire varie avec chaque idiome ; celle-ci est universelle, c'est-à-dire convient également à toutes les langues: elle aspire à être une comme l'esprit humain est un.

* *
*

Il faut choisir entre ces deux systèmes. Nous optons évidemment et nécessairement pour le second. Le premier procédé convient à celui qui ne sait pas encore et qni cherche. Il ne saurait convenir à un maître qui enseigne: la première condition pour enseigner étant de savoir.

Le second procédé, le seul véritablement pédagogique, ne se propose rien moins que « l'unification » de la grammaire. Le grammairien psychologue déterminerait l'ensemble des conceptions gramma-

ticales de l'esprit humain, et en formerait une série bien arrêtée de questions auxquelles chaque langue aurait à répondre. Ce serait l'enseignement vulgaire retourné. Celui-ci en effet laisse les langues nous poser leurs énigmes tout à leur fantaisie, ou à celle de leurs grammairiens. Dans le système que nous préconisons, ce serait à nous de poser les questions. Au lieu de monter on descendrait, travail infiniment moins pénible et qui nous conduirait sûrement et en quelques heures à la connaissance de n'importe quelle grammaire. Les linguistes de profession appellent cela « faire sa grammaire. »

Certes le prix vaut la peine: nous allons essayer de frayer le chemin.

* * *

L'étude pratique de la grammaire peut se ramener à 3 chefs:

1. — L'étude du verbe,
2. — L'étude de la proposition,
3. — L'étude des expressions modales.

L'ordre à suivre est tout indiqué. L'étude des phrases modales suppose la connaissance de la proposition simple, et l'étude de la proposition suppose la connaissance du verbe. On débutera donc par l'étude du verbe. On continuera par l'étude de la proposition ou de la syntaxe, pour terminer par les phrases modales.

ETUDE DU VERBE

Exercices de conjugaison. — 1re Semaine.

III

Indicatif. (Actes présents)

Reprenons le thème connu : « j'ouvre la porte » ; et supposons que le cours de langue commence par ce thème.

Lorsqu'il a été élaboré le temps voulu devant la classe et par la classe, nous avons dit qu'il fallait absolument ménager aux élèves un repos, un relâche ou plutôt une diversion qui pût profiter à l'effort intellectuel en le complétant et en le fécondant ; et cette diversion, nous avons cru la trouver dans la transcription de l'exercice étudié.

Mais cette transcription peut se faire de plusieurs manières ; elle doit même varier avec la force de l'écolier. Nous lui donnons tout d'abord la forme d'un exercice grammatical.

1. — Premier exercice

L'élève ne transcrira que le verbe, et cela sur une ardoise, et en le conjuguant à ce qu'on appelle le « présent de l'indicatif », au présent seulement, et d'après un tableau dressé par le maître et où le radical sera soigneusement séparé de la partie variable ou terminaison.

Nous présenterons nos exemples dans deux langues vivantes et une langue morte.

je march	e	nous march	ons
tu march	es	vous march	ez
il march	e	ils march	ent

——

ich schreit	e	wir schreit	en
du schreit	est	ihr schreit	et
er schreit	et	sie schreit	en

——

perg	o	perg	imus
perg	is	perg	itis
perg	it	perg	unt

——

L'élève conjuguera ainsi, dans la langne étudiée, tous les verbes du thème linguistique ; et l'ensemble de ce travail constituera un premier thème grammatical. Un second thème linguistique sera suivi d'un second thème verbal, un troisième d'un troisième, etc..

Il va sans dire que ces exercices ne seront écrits par l'èlève, qu'après avoir été traités oralement par le maître. Les formes verbales doivent, comme toutes les autres, être « parlées » d'abord, et frapper l'oreille avant d'occuper l'œil ou la main. Nous avons trop souvent et trop fortement insisté sur ce principe et sur ses conséquences, pour qu'il soit besoin d'y revenir.

* * *

2. — Deuxième exercice

Le verbe ne sera plus conjugué seul et d'une manière abstraite, mais bien avec ses sujets et ses compléments. En outre la terminaison pourra être rapprochée de son radical.

je marche vers la porte
tu marches vers la porte
il marche vers la porte
nous marchons vers la porte
vous marchez vers la porte
ils marchent vers la porte

---

ich schreite auf die Thür zu
du schreitest auf die Thür zu
er schreitet auf die Thür zu
wir schreiten auf die Thür zu
ihr schreitet auf die Thür zu
sie schreiten auf die Thür zu

---

ad portam pergo
ad portam pergis
ad portam pergit
ad portam pergimus
ad portam pergitis
ad portam pergunt

Ce second travail présente encore quelque chose d'abstrait et de factice. Or nous avons dit combien l'abstraction est pernicieuse à l'étude des langues.

Il importe donc d'en venir aussi vite que possible au concret, au réel.

3. — Troisième exercice.

Les propositions ne seront plus conjuguées à part et isolément, mais l'exercice entier sera mis, par exemple, à la deuxième personne.

1. — tu marches vers la porte
tu t'approches de la porte
tu arrives à la porte
tu, etc..

2. — du schreitest auf die Thür zu
du næherst dich der Thür
du kommst bei der Thür an
du etc..

3. — Ad portam pergis
ad portam accedis
ad portam advenis
ad portam etc..

Ici toute abstraction aura disparu, si l'élève imagine d'attribuer l'action décrite à son voisin, dans lequel il peut voir, à son gré, une deuxième ou une troisième personne.

Inutile d'ajouter que cet exercice se fait aussi bien au pluriel qu'au singulier :

1. — nous marchons vers la porte
nous nous approchons de la porte
nous arrivons à la porte
etc.

3. — wir schreiten auf die Thür zu
wir næhern uns der Thür
wir kommen bei der Thür an
wir etc..

2. — ad portam pergimus
ad portam accedimus
ad portam advenimus
ad portam etc..

Comme nous avons traité le thème de la porte, nous traiterons chaque thème des Séries développées dans le courant de la semaine. Voilà le travail grammatical des premiers jours. Si simple, si élémentaire que soit ou paraisse cette première opération, elle mérite d'être soumise à un examen attentif. Discutons-la.

IV

Examen critique du procédé

1. — Propriétés de notre thème verbal.

Ainsi donc nous commençons l'étude des conjugaisons dès la première Série et avec le premier thème; et c'est la Méthode elle-même qui appelle et commande cette évolution, et le thème linguistique nous sert à merveille de thème grammatical.

Bien plus: grâce à la nature et à l'organisation de nos thèmes, nous conjuguons à la file 15 ou 20 verbes, sans qu'aucun d'eux se présente jamais sous la forme d'une abstraction. Peu de traités

assurément offrent cet avantage : « penser à quelque chose, se représenter des faits réels tout en conjuguant. »

* *
*

Cette diversion grammaticale risque-t-elle de fatiguer l'écolier ? Nous répondrons qu'elle a toujours eu le privilége d'amuser les nôtres.

Mais les verbes irréguliers ! va exclamer quelqu'un.

Les verbes irréguliers, par notre procédé, loin d'effrayer l'enfant, l'intéressent plus que les autres verbes. Et cela doit être : car en soi, le verbe régulier est monotone ; or le génie de l'enfant est l'ennemi-né de la monotonie.

Le résultat serait autre évidemment, si, au lieu de lui donner à la fois deux ou trois verbes irréguliers à digérer, nous le forcions, comme dans la plupart des écoles, de s'en ingurgiter d'un coup des paquets de 50 à 80, et cela abstraitement, tout-à-fait abstraitement, c'est-à-dire stupidement.

Dans nos thèmes, le verbe irrégulier tranche sur la masse des verbes réguliers comme le noir tranche sur le blanc, et par là s'imprime dans la mémoire en traits à peu près ineffaçables. Pour nous, il n'y a plus dans les langues de verbes irréguliers. Je me trompe : les verbes irréguliers reparaissant sans cesse et sans cesse, ce sont eux les vrais verbes réguliers.

* *
*

La grammaire, au début du moins, se trouve donc être, comme l'étude des Phrases relatives, « un jeu ». Je me hâte d'ajouter, « un jeu fécond ». Il crée ou éveille chez l'élève, en quelques jours, un sens nouveau, « le sens grammatical »: oui, le sens grammatical : ce sens que nous avons vous et moi et tout le monde avec nous, et par lequel, dans la langue maternelle, nous reconnaissons intuitivement et sans le secours d'aucune grammaire, ce qui est bien dit de ce qui est mal dit ; par lequel nous distinguons le mode du mode, la forme d'un temps de la forme d'un autre temps, soit pour les employer nous-mêmes, soit pour les comprendre dans le parler d'autrui.

Pour être ce qu'elle doit être, la grammaire doit passer ainsi de l'état de livre à l'état d'organe de l'esprit. La Méthode qui saura opérer cette métamorphose aura bien mérité de l'esprit humain.

* *
*

Mais le travail grammatical qui précède n'est-il pas prématuré ? Répond-il à un besoin réel et vraiment actuel de l'écolier ? En d'autres termes, apprend-on ici les règles d'une chose qu'on ne connaît pas, ou, pour répéter le mot de Condillac, charge-t-on la mémoire de l'élève d'une langue entièrement ignorée ? L'abstrait ne précède-t-il pas le concret ? Le général ne devance-t-il pas le particulier et l'individuel ?

La réponse à cette question a déjà été faite en partie. Notre première préoccupation n'a-t-elle pas

été en effet d'éviter tout ce qui a l'air d'une abstraction ? Ne nous sommes-nous pas appliqué précisément à ramener l'abstrait au concret, à traiter le général par le particulier ?

En outre la chose qu'on essaie de soumettre à des règles est connue : c'est cette colonne de verbes dont on vient de se servir pour exprimer une série de perceptions réelles, actuelles, personnelles.

* *
*

Enfin le thème mis à la deuxième ou troisième personne n'est pas plus prématuré qu'il ne l'est, dans l'exposé primitif, à la première personne.

Le langage n'est pas fait pour servir à un monologue solitaire, mais au contraire pour mettre en rapport des esprits divers. Le besoin de parler à la deuxième et surtout à la troisième personne serait peut-être plus impérieux qu'à la première. L'enfant ne parle d'abord qu'à la troisième personne, même quand il parle de lui :

Paul est tombé,
Paul s'est fait mal.

2. — De l'Unité de la conjugaison.

Nous avons détaché de la conjugaison générale un de ses éléments ; nous l'avons isolé et étudié à part. En avions-nous le droit ? L'unité de la conjugaison n'en souffrira-t-elle pas ? N'importe-t-il pas de respecter cette unité ? Le présent de l'indicatif

forme-t-il d'ailleurs un tout par lui-même; un tout défini, réel, concret?

Notre réponse:

* * *

Dans la nature, à quel mode parle le petit enfant? Assurément ce n'est ni au vénérable Supin, ni au bienheureux Gérondif, ni même, je pense, au redoutable et redouté Subjonctif. Il parle à l'indicatif. Savez-vous pourquoi? C'est que tout ce dont il parle est réel: or l'indicatif, comme le dit son nom (qui montre de l'index), l'indicatif est le mode du réel. Et à quel temps parle-t-il ce même enfant? Ecoutez-le vous-même, et vous remarquerez qu'il n'use guère que du présent.

Nous avons suivi la route tracée par la nature: donc, si cette voie mène l'enfant au but, nous n'avons pas à craindre de le manquer nous-même.

* * *

Quant à l'unité de la conjugaison, telle qu'elle est vulgairement enseignée, telle qu'elle se trouve dans toutes les grammaires sans exception, ce n'est point là une « Unité »; c'est tout au plus une table des matières, et encore une table fort incomplète et fort mal agencée, malgré le luxe de barres et de contre-barres entre lesquelles on s'évertue de cantonner, bon gré mal gré, les mouvements de la pensée. C'est un échafaudage qui ne repose que sur des analogies trop souvent menteuses. Parfois, c'est une énigme absolument indéchiffrable. Qu'y

a-t-il en effet de plus difficile à comprendre que ce qui n'a point de raison d'être ?

L'unité de la conjugaison, telle que nous l'avons étudiée tous, n'existe que sur le papier. Ce qui est un, c'est le contenant, mais point le contenu ; c'est la page où est écrite la conjugaison, mais point cette conjugaison elle-même. Cette unité-là est purement une question de format ou d'artifice typographique. Cela est si vrai, que celui qui a étudié Lhomond parviendra rarement à se reconnaître dans Burnouf.

* *
*

Si la conjugaison classique formait une unité véritable, elle devrait partout et toujours affecter la même forme, présenter le même organisme et la même organisation. L'artiste ne saurait à sa fantaisie changer le nombre ou l'ordre des membres de l'être qu'il veut reproduire. Hé bien ! citez-moi deux grammairiens qui s'entendent complètement sur cette question, la plus élémentaire à notre avis.

Telle forme ou tel « temps » (comme ils disent), que l'un admet comme nécessaire est négligé par l'autre comme inutile. Ce que l'un appelle « absolu » est traité par l'autre de « relatif ». Celui-ci adjuge au subjonctif ce que celui-là attribue au conditionnel, ce qu'un troisième place sous la rubrique « optatif. » Et au fait, pourquoi éditerait-on sans cesse de nouvelles grammaires, si on ne trouvait rien à changer aux anciennes ?

Cependant, au milieu de cette logomachie, que

devient, je vous le demande, votre unité de conjugaison ?

* *
*

Mais supposons qu'un livre paraisse, où la conjugaison présente une unité irréprochable. Ce tableau idéal sera-t-il profitable à l'étude d'une langue donnée ? Notre expérience nous autorise à déclarer qu'il sera préjudiciable à cette étude, et voici comment s'explique ce paradoxe.

Tout intermédiaire entre l'idée et son expression gène l'éclosion de cette dernière. Aussi longtemps que, par exemple, pour employer un subjonctif, il vous faudra d'abord vous souvenir de la règle qui le commande, puis vous représenter le petit carré où se trouve logée la forme dont vous avez besoin, vous pouvez être certain que vous n'êtes en état ni de parler ni d'entendre parler dans la langue étudiée. N'est-ce pas exactement ce qui nous arrive avec le grec et le latin après 10 ou 20 ans d'études ? A-t-on jamais mieux parlé latin qu'aux époques où la grammaire se réduisait à quelques pages ou plutôt à un enseignement purement oral ? Ne peut-on pas dire que la connaissance « pratique » de cette langue a varié en raison inverse de l'épaisseur des grammaires ?

* *
*

Il en est du parler comme de la lecture. Nous ne savons lire que le jour où nous n'avons plus besoin de nommer les lettres et de nous préoccuper d'elles. De même, nous ne savons parler que le jour où

nous n'avons plus besoin de consulter la règle, c'est-à-dire le jour où, comme nous l'avons dit, la grammaire est devenue un sens de notre esprit, un organe de notre intelligence.

Or quel sera l'effet produit par ce tableau idéal de la conjugaison ? Evidemment ce tableau jouera le rôle d'intermédiaire entre l'idée et son expression ; il empêchera le sens grammatical de naître, et tiendra l'esprit captif sous son empire. N'oublions pas d'ailleurs que cette conjugaison idéale est une franche abstraction. L'esprit ayant à lutter contre deux ennemis à la fois succombera inévitablement.

* *
*

» Mais ,nous dira-t-on, vous faites là le procès aux
» conjugaisons : or le verbe étant l'objet principal de
» la grammaire,c'est la grammaire elle-même que
» vous battez en brèche.

Non pas, s'il vous plaît,mais seulement la manière dont on l'enseigne. C'est le procédé que nous attaquons : le procédé qui a la prétention de conduire au concret par le chemin de l'abstrait.

On montre la conjugaison sur le papier ; on l'enseigne à l'œil au moyen de lignes et de barres ; on s'évertue à en faire une « perception », une vue stéréotypée : nul ne songe à l'écrire dans la pensée, à en faire une « conception ».

Hé ! le moyen, direz-vous ? — Le moyen ? le voici.

* *
*

L'unité de la conjugaison peut être assimilée à l'unité de chacune de nos Séries. Les modes en re-

présentent les chapitres ou divisions naturelles. Les formes diverses de ces modes, ou ce qu'on appelle si improprement les « temps », en sont les thèmes. Chaque mode forme un tout véritable et indivisible, une unité parfaite; car il correspond à une manière d'être de l'esprit. Mais, comme le thème de la Série, le « temps » forme à son tour un « tout » indivisible, une « unité » parfaite aussi et une unité plus vraie et plus concrète que celle du mode lui-même.

* *
*

La conjugaison peut donc s'enseigner comme une Série: thème à thème, c'est-à-dire temps à temps, c'est-à-dire forme à forme; et si la distribution d'une Série linguistique en thèmes divers, loin de nuire à l'unité de la Série, la fortifie en la rappelant sans cesse, l'étude partielle et successive des « temps » ou formes temporelles, ne portera pas davantage préjudice à l'unité des modes: et par les mêmes raisons l'unité de la conjugaison demeurera intacte, pourvu que l'enseignement procède rationnellement. Le soleil ne s'amoindrit pas parce qu'il multiplie ses rayons.

Disons mieux: cette unité gagnera considérablement en force et en précision: en force, comme tout ce qui se développe dans ses éléments constitutifs; en précision, comme tout ce qui passe du général et de l'abstrait au concret.

* *
*

Donc, en étudiant la conjugaison pièce à pièce et comme une Série, on n'altère pas l'unité de cette conjugaison. Notre procédé se trouve ainsi justifié : nous avons le droit d'enseigner chaque mode à part et chaque forme à part.

De là découlent trois conséquences pratiques de la plus haute importance.

1. — La mémoire de l'élève se trouvera allégée du fardeau écrasant de la conjugaison apprise dans sa totalité. Pour exprimer chacune de ses idées, il n'aura pas besoin de déployer devant son imagination le casier si complexe de cette conjugaison avec ses formes régulières et irrégulières. Il n'aura qu'un seul rouage à faire mouvoir; il n'aura qu'une seule forme à envisager à la fois.

2. — Cette forme, isolée du système essentiellement abstrait de la conjugaison, pourra s'assimiler à l'idée qu'elle exprime, faire corps avec elle et se dépouiller ainsi de ce qu'elle a d'abstrait.

Dès lors plus d'intermédiaire entre l'idée et la forme : résultat absolument impossible, si une forme particulière devait, comme dans le procédé classique, rester adhérente au tout de la conjugaison; et si, pour appliquer cette seule forme, il fallait embrasser et ébranler le corps entier de la conjugaison, c'est-à-dire se la représenter dans sa totalité. Rivée à un tout abstrait, cette forme demeurerait inévitablement abstraite elle-même.

3. — Enfin, et c'est le principal, cette opération préparera l'avénement du sens nouveau dont nous

avons parlé, « le sens grammatical ». La forme s'identifiant partout et toujours avec l'idée, l'élève ne tardera pas à appliquer la grammaire, comme on dit, « d'instinct ».

3. — Notre Procédé et celui de la nature. — Eveil du sens grammatical. — Le mode indicatif, la forme du Présent, la troisième personne. — Une Série verbale.

Maintenant comparons notre procédé avec celui de la nature, et voyons si l'un concorde avec l'autre.

D'abord les deux résultats se trouvent être identiques : l'enfant applique aussi la conjugaison « d'instinct ». Longtemps avant d'avoir entendu parler de conjugaisons, longtemps même avant de savoir lire, l'enfant ne confond ni les modes ni les formes temporelles. D'où lui vient cette merveilleuse intuition ?

Nous l'avons dit : dans le principe, le langage ne fait qu'un avec la perception ; ce que l'enfant perçoit, il le parle directement et sans intermédiaire ; et sa perception, au premier âge, étant toujours celle d'un fait actuel, il lui donne la forme que nous connaissons sous le nom de « présent ». Comme nous, l'enfant débute donc par le présent.

Ensuite cette forme, grâce à sa fréquence, s'identifie naturellement avec tout ce qui apparaît comme actuel. Alors c'est « instinctivement » que l'enfant emprunte cette forme pour exprimer tout ce qu'il perçoit comme actuel ; c'est-à-dire que cette opération devient, à la longue, l'effet d'un « sentiment » ou « sens » véritable.

N'est-ce pas à cela qu'aboutit également notre procédé ?

* *
*

L'enfant s'ébat longtemps sur le présent ; il y exprime pour ainsi dire toute son individualité, avant de passer à un autre temps. De là l'importance exceptionnelle de cette première forme. Elle est à la conjugaison entière ce que le verbe est à la proposition : elle en est l'âme ou la substance.

Dans toutes les langues, la troisième personne du présent contient en elle le germe complet du verbe entier. Et cela doit être : la troisième personne étant la première forme que distingue et balbutie l'enfant. Nous l'avons dit : il emploie cette troisième personne, même quand il parle de lui.

Paul est tombé
Paul a faim
Paul veut promener

La troisième personne résume en elle la conjugaison entière, laquelle en sortira pièce à pièce, selon les besoins de l'âge et de la pensée. C'est en elle que réside, au début, l'unité de la conjugaison. Ce n'est pas encore l'unité du chêne : mais c'est l'unité du gland ; et à mesure qu'une forme nouvelle en sortira, l'esprit la reconnaîtra facilement à son air comme appartenant au même tout.

De cette façon, la conjugaison devient une sorte d'unité « progressive » qui ne gène ou ne grève jamais le développement des parties.

* *
*

Guidé par cette observation, nous avons adopté, pour forme ordinaire et constante de nos Séries, la troisième personne singulière du présent de l'indicatif. Comme la nature, nous faisons de cette troisième personne la base de nos opérations.

Nous avons eu quelquefois l'idée de prendre pour point de départ, au lieu de la forme du présent, celle du futur ou celle du passé, espérant par là nous avancer dans la connaissance des verbes et gagner du temps : mais nous n'avons pas tardé à nous apercevoir que l'exercice perdait en clarté et en simplicité; que l'assimilation se faisait avec beaucoup plus de peine ; et enfin que, de ces formes, on ne pouvait aisément ni remonter ni redescendre à aucune autre. Force nous a été de rétablir le verbe sur sa base naturelle : « le présent ».

Le présent ou plutôt la forme du présent est une donnée, et une donnée constante ; les autres formes sont des inconnues qui se déduisent de cette donnée. Par conséquent avant de conjuguer, il faut connaître et posséder la forme du présent.

Notre premier pas est donc conforme aux prescriptions de la raison comme aux leçons de la nature bien interprétée.

4. — Résumé et Conclusion. — Il faut réformer, non abolir l'enseignement grammatical.

Appuyons sur les considérations précédentes en les résumant.

La vraie grammaire doit s'ouvrir non par l'étude

du substantif et de la déclinaison, mais par l'étude du verbe. La forme du présent sera l'objet de nos premiers essais. Cette forme sera conjuguée non pour elle-même, c'est-à-dire abstraitement, mais avec tous les compléments du verbe dans la proposition donnée. Cette diversion grammaticale est un délassement pour l'écolier, un jeu fécond qui le dote en peu de temps d'un sens nouveau, le « sens grammatical ». Cet exercice n'est point prématuré : il répond à un besoin réel et actuel. L'étude du verbe doit être progressive : chaque forme doit être isolée du tout et traitée à son heure. L'enfant débute par l'indicatif et par le présent de ce mode : nous faisons comme lui. Ce procédé n'altère en rien la véritable unité de la conjugaison : il la fortifie au contraire.

* *
*

Nulle grammaire n'a su dresser jusqu'ici la conjugaison sous une forme parfaite et définitive ; mais si ce tableau idéal pouvait jamais être exécuté, il ne pourrait être que pernicieux à l'étude des langues, au cas où il serait appliqué comme le sont les conjugaisons des grammaires actuelles. Il se poserait inévitablement comme un intermédiaire entre l'idée et son expression, paralysant celle-ci, exilant l'esprit dans le vide de l'abstraction, pesant sur lui de tout le poids de son organisme général, étouffant le sens grammatical comme le despote la liberté.

* *
*

En soi, tout ce qui s'appelle conjugaison appartient à l'abstrait; or tout bon enseignement doit viser à rapprocher l'abstrait du concret, le général du particulier. La parole est un signe, c'est-à-dire au fond une abstraction pure, laquelle a pour but de conduire à la perception ou à la représentation d'un fait réel et concret. Il est donc faux, radicalement faux, quand il s'agit du langage, le principe proclamé à propos de tout et à propos de rien:

« Aller du concret à l'abstrait. »

C'est ce principe retourné qu'il faut suivre pour enseigner les langues:

« Aller de l'abstrait au concret. »

* *
*

Pour atteindre ce but dans l'étude du verbe, nous proposons d'assimiler la conjugaison à une Série dont les anneaux, c'est-à-dire les thèmes particuliers, seraient ce qu'on appelle « les temps ».

Chaque forme serait élaborée à part, non dans le vague de l'abstrait, mais sur la matière même de nos Séries, et jusqu'à ce que l'élève l'applique instinctivement, spontanément, intuitivement.

Ce procédé nous paraît offrir de grands avantages:

1. — L'esprit n'entreprend qu'une forme à la fois, et ne court pas le danger de succomber sous le faix de la conjugaison complète.

2. — Chaque forme se trouvant isolée de son tout abstrait, s'identifie rapidement à l'idée, à la perception;. s'incarne en elle et passe au concret.

3. — Enfin le parler grammatical dans ces conditions peut devenir et devient promptement un instinct, autrement dit, se développe par intuition.

* *
*

Comparé au procédé de la nature, notre système se trouve avoir atteint les mêmes buts par les mêmes moyens. Comme l'enfant, nous débutons par l'indicatif et la forme du présent. Comme lui, nous faisons de cette forme la base de toutes nos opérations, en nous appuyant comme lui sur la troisième personne. Bientôt, comme lui encore, nous ferons sortir successivement de cette troisième personne toutes les autres parties du verbe qu'elle contient en germe.

* *
*

Maintenant concluons:

Oui, la grammaire de l'enfance est une grammaire d'intuition ; mais cette intuition, qu'on ne s'y trompe pas, est le résultat d'un prodigieux travail. Elle n'est pas plus un don que le savoir faire d'Henri Mondeux ; et notre Méthode ne se propose au fond d'autre but que de découvrir ou plutôt de révéler le procédé mystérieux qui crée cette intuition, et en dote l'esprit humain.

Donc, si nous voulons parler une langue avec la sûreté et la prestesse de l'enfant, il nous faut faire l'apprentissage qu'il a fait lui-même. Il y a donc un procédé à suivre : il y a quelque chose à apprendre, quelque chose à étudier.

Nous voilà d'accord, pour le fond du moins, avec

ceux qui prétendent qu'on ne peut apprendre une langue sans règles.

* *
*

D'autre part, nous avons montré et démontré qu'il n'y a qu'une seule voie qui mène à l'intuition, celle qui va de l'abstrait au concret, du général au particulier, de l'imaginaire au réel. Or, qu'on le sache ou qu'on l'ignore, toutes les grammaires et méthodes connues conduisent au contraire du particulier au général, du concret à l'abstrait, du réel à l'imaginaire; et conséquentes avec elles-mêmes, elles professent pour l'intuition un dédain profond, niant son efficacité, la dénonçant et la fuyant comme un mauvais génie.

Mais cela, n'est-ce pas vouloir faire couler un fleuve en supprimant sa source? N'est-ce pas vouloir produire la lumière en éliminant le soleil?...

Nous voilà donc également d'accord avec ceux qui réprouvent l'enseignement ordinaire de la grammaire comme inutile et même nuisible à l'étude « pratique » des langues.

En soi, l'enseignement grammatical est nécessaire; mais tel qu'il se donne aujourd'hui, il est prouvé inutile, voire même nuisible pour l'acquisition et la pratique des langues.

Conclusion: il ne faut pas l'abolir; il faut le réformer.

ETUDE DU VERBE

Exercices de conjugaison. — 2e Semaine

V

Indicatif. (Actes, passés, présents, futurs)

1. — Six Temps ou six Durées. — Temps définis et Temps indéfinis. — Moments de précision.

Nous avons conjugué les verbes de notre exercice ou plutôt cet exercice lui-même au présent : nous pouvions et nous pouvons le conjuguer de la même manière, et avec la même facilité, au passé, au futur et autres temps, s'il y en a. Ce sera la tâche de la deuxième semaine.

Avant tout, il faudra donner à l'élève la notion précise du temps grammatical. Notre explication sera aussi brève que simple. Nous lui dirons :

* * *

L'esprit humain distingue ou perçoit dans le temps diverses durées, à savoir : la durée d'un jour, la durée d'une semaine, la durée d'un mois, la durée d'une année, la durée d'une vie d'homme, enfin une durée qui comprend toutes les autres, le temps proprement dit ou l'éternité. Ces six durées constituent les vrais temps grammaticaux. Reprenons-les.

L'espace ou durée d'un jour, voilà un 1er temps.
L'espace ou durée d'une semaine, voilà un 2e temps.
L'espace ou durée d'un mois, voilà un 3e temps.
L'espace ou durée d'une année, voilà un 4e temps.
Le temps en soi ou l'éternité, voilà un 5e temps.
La durée mesurée par la vie d'un individu : Charlemagne, Napoléon, vous, lui, moi, voilà un 6e temps.

* *
*

Gardons-nous d'omettre ce dernier : il est la clef des plus grandes difficultés des conjugaisons. Sans lui, un exposé rationnel des formes du verbe est impossible. C'est son omission qui est la cause des embarras et des contre-sens des grammairiens.

Comment en effet la durée de celui qui parle pourrait-elle ne pas figurer parmi les temps où il place les faits qu'il pense ? N'oublions pas que tout individu vivant se prend involontairement, forcément pour le centre du monde, pour la substance qui porte l'univers, et qu'il rapporte tout à lui.

Il y aurait donc au moins six temps.

Quant aux trois formes regardées jusqu'ici comme la substance même ou l'incarnation du temps — le passé, le présent, le futur — nous dirons tout-à-l'heure leur juste signification en grammaire.

* *
*

Pour le moment, les trois temps légendaires se trouvent détrônés. Que va dire le pédantisme ?

Et comment allons-nous justifier nous-même le nombre six ?

Devant l'enfant, toute justification est inutile. Il nous comprendra parfaitement et du premier coup ; car les six temps que nous venons de lui nommer sont des temps véritables et non des « abstractions » de temps. Il les connaît aussi bien que nous, il les pratique sans cesse. C'est un casier toujours présent, toujours ouvert devant lui, et dans lequel il distribue continuellement ses souvenirs, ses perceptions, toutes ses pensées. Le pédagogue sera peut-être moins docile : mais passons outre, nous l'entreprendrons plus tard.

* * *

Un jour peut être passé, alors il s'appelle : hier, avant-hier, lundi dernier, mardi dernier, l'autre jour.

Un jour peut être présent, alors il s'appelle: aujourd'hui (jour ici).

Un jour peut être futur, c'est-à-dire encore à venir, il s'appelle: demain, après-demain, lundi prochain, mardi prochain, etc..

Passé, présent, futur: ces mots ne représentent pas des « temps »: ils représentent des « manières d'être » des temps.

* * *

Ce que nous avons dit de la durée d'un jour, nous pouvons le répéter de la durée d'une semaine. Une semaine peut être passée, elle s'appelle: la semaine passée, la semaine dernière, l'autre semaine. Une

semaine peut être présente, c'est-à-dire durer encore, elle s'appelle : cette semaine. Une semaine peut être future ou à venir, elle s'appelle : la semaine prochaine, la semaine qui vient.

Nous avons de même : le mois dernier ou le mois passé, ce mois-ci ou le mois couranl, le mois prochain ou le mois qui vient.

Nous avons : l'année dernière ou l'année passée, cette année ou l'année courante, l'année prochaine ou l'année qui vient.

Le temps proprement dit n'a qu'une manière d'être : il est toujours présent.

Voilà une nomenclature assurément à la portée de tout le monde. Que faut-il pour la comprendre ? il suffit de pouvoir distinguer une semaine d'un jour, et aujourd'hui de demain.

* *
*

Un jour « passé », hier par exemple, est un temps commencé et fini, c'est-à-dire limité en arrière et en avant. Il est donc « défini », et la grammaire a consacré ce terme.

Un jour présent, (aujourd'hui), est un temps commencé et non fini. Il n'est pas limité en avant ; par conséquent, il est « indéfini ». La grammaire a également consacré ce terme.

Ce que nous venons de dire du jour s'applique à la semaine, au mois, à l'année. Mais l'éternité étant un temps toujours présent par sa nature, ne peut être qu'un temps « indéfini ». De même

l'individu vivant (vous, moi, cet homme) représente un temps « indéfini ».

* *
*

Quelle différence y a-t-il entre un temps passé et un temps défini? — Dans le langage vulgaire, aucune. En effet, tout temps passé peut être considéré comme fini et par conséquent est « défini »: tout temps défini est fini et par conséquent « passé ». Les deux termes « passé et défini » semblent donc parfaitement identiques.

Le sont-ils au fond, et doivent-ils l'être? — Non.

Défini est un qualificatif du temps; — Passé est un qualificatif de l'action qui a eu lieu dans le temps. C'est la confusion de ces deux termes qui a donné naissance à tant d'énormités grammaticales et à tant de non-sens.

* *
*

Chacun des temps précités s'impose à nous comme un tout indivisible. Toutefois chacun a des moments divers qu'on pourrait appeler « moments de précision ». L'année a ses mois, le mois ses semaines, la semaine ses jours, le jour ses heures.

L'année dernière je tuai un sanglier.

Et si je veux préciser:

L'an dernier, au mois de janvier,
je tuai un sanglier

Remarquons que cette addition n'entraîne aucun changement dans la forme du verbe.

Les temps définis n'admettent pas d'autres divisions. Les temps indéfinis comptent en outre des

moments naturels qu'il importe de préciser, vu que la forme des verbes varie avec eux.

Aujourd'hui compte 5 moments que nous désignons généralement par les termes :

ce matin	heute Morgen
il y a un instant (tout-à-l'heure)	soeben
a présent	jetzt
dans un instant (tout-à-l'heure)	sogleich
ce soir	heute Abend

« Cette semaine » se scinde naturellement en deux parties : celle qui est déjà écoulée, et celle qui ne l'est pas encore.

Même division pour le mois, pour l'année, pour la vie individuelle, pour le temps proprement dit.

2. — Association naturelle des formes verbales avec les Temps. — De l'intuition temporelle.

Maintenant notre élève possède une notion claire et précise, et, nous l'espérons, exacte et complète du temps grammatical et de ses espèces, de leurs manières d'être et de leurs appellations diverses. Quel usage fera-t-il de cette notion ? Ou plutôt quel parti en tirerons-nous nous-même pour lui enseigner les conjugaisons, et en particulier celle de l'indicatif ?

La nature a résolu la question depuis que l'homme existe ou du moins depuis qu'il parle : la sagesse la plus vulgaire nous commande donc d'étudier avant tout ses procédés.

* * *

Et d'abord posons en principe que, s'il y a une grammaire naturelle, elle doit être fort simple, vu que tout le monde l'entend et l'applique sans l'avoir jamais étudiée. Si donc nous y rencontrons ce qu'on peut appeler des « simplicités », n'en soyons ni étonnés ni scandalisés. Un fait est certain : c'est que le plus illettré des hommes, disons le plus ignorant, ne se trompe jamais de temps, quelque vite qu'il parle. Cela prouve qu'il y a là une opération des plus simples et qui n'a aucun rapport avec les vues et règles abstraites et métaphysiques de nos grammairiens. S'il nous fallait, pour employer ce qu'on nomme vulgairement le « passé défini », avoir présent à l'esprit la règle essayée par tel grammairien qui trône encore dans nos écoles, nous risquerions fort, non-seulement de mettre un passé défini là où il faut un passé indéfini et vice-versa, mais encore et souvent de ne pas pouvoir parler du tout : la règle étant loin de répondre à tous les cas.

* * *

L'emploi des temps doit donc être, je le répète, une opération fort simple, et elle l'est en effet. La voici :

Toutes les fois que nous voulons énoncer, non une idée abstraite, mais un fait qui s'accomplit dans le temps, nous commençons par mentionner, par indiquer ce temps :

Hier . . . . Paul rencontra un ami.
La semaine dernière . Paul rencontra un ami.

Le mois passé . Paul etc..
L'année dernière . Paul etc..
Socrate . . . mourut en prison.

En prononçant le mot « Hier », je me représente forcément le temps défini que ce mot rappelle, et je choisis naturellement la forme verbale destinée et consacrée à tous les temps définis.

je rencontr ai
tu rencontr as
il rencontr a

* *
*

Je le répète, et j'appelle tout particulièrement l'attention du lecteur sur ce point: jamais nous n'exprimons un fait sans désigner préalablement par un des termes précédents ou des termes analogues, celui des six temps où s'accomplit le fait. Chacun peut se convaincre de la chose en s'observant parler. Supprimons toute indication de temps dans la phrase ci-dessus, et il vient :

Paul rencontra un ami.

Il manque à cette phrase quelque chose d'essentiel; elle n'est pas complète sous cette forme; involontairement on se demande quand cela? Rendez-lui un des six temps, et elle ne laisse plus rien à désirer:

La semaine dernière, Paul rencontra un ami.

Ces six temps forment, nous l'avons dit, une sorte de casier (tout le monde a le même), dans

lequel nous distribuons non des lettres, mais les actes divers que nous voulons exprimer, lesquels se trouvent ainsi catégorisés, c'est-à-dire déterminés quant au temps.

* * *

Transportons le même fait dans un temps « indéfini », par exemple dans aujourd'hui. Aujourd'hui, nous venons de le dire, présente plusieurs moments :

ce matin,
il y a un instant ou tout-à-l'heure,
à présent,
dans un instant ou tout-à-l'heure,
ce soir.

Si vous voulez y faire attention, jamais vous n'exprimez un fait s'accomplissant dans le temps d'aujourd'hui, sans indiquer celui de ses moments où le fait s'accomplit.

Ce matin, j'ai parlé à mon ami.
Tout-à-l'heure, je viens de parler à mon ami,
ou j'ai parlé etc.
A présent, je parle à mon ami.
Tout-à-l'heure, je vais parler à mon ami,
ou je parlerai etc.
Ce soir, je vais parler à mon ami,
ou je parlerai etc.

Ces mots : — ce matin, tout-à-l'heure, à présent, dans un moment, ce soir — expriment des parties inséparables de la durée appelée aujourd'hui.

En prononçant chacun de ces termes, je me représente donc, par suite d'une association d'idées bien connue, et le temps indéfini « aujourd'hui » dans sa totalité, et un moment particulier de ce temps général. C'est donc exactement la même opération que pour les temps définis.

* *
*

Remplaçons Aujourd'hui par Demain.

En prononçant « Demain », je me représente la durée future évoquée par ce mot et dont « Hier » est l'image, et j'emploie naturellement, spontanément la forme verbale affectée à cette sorte de durée.

je parle rai
tu parle ras
il parle ra

Nous le demandons: est-il une opération de l'esprit plus élémentaire, plus facile à suivre que celle-là ? Comment se fait-il qu'aucun grammairien ne l'ait ni étudiée ni même remarquée?

* *
*

En quoi consiste donc proprement l'opération intellectuelle exécutée par l'homme qui parle dans ces différents temps?

Il n'en est pas, je crois, de plus simple.

Il parle, non d'après une règle abstraite, mais d'après sa propre conception. Il se représente le temps, il voit le temps, c'est-à-dire le jour ou la semaine ou le mois, etc., dans lequel l'acte qu'il veut exprimer a eu lieu, a lieu, ou aura lieu; et

selon que ce temps est défini, indéfini ou futur, il fait choix de la première, de la deuxième, de la troisième forme ci-dessus.

Celui qui parle est donc son propre arbitre; ses formes ne relèvent que de sa fantaisie. Il se guide et se règle lui-même et lui seul, en précisant par un mot comme hier ou demain, le temps où l'acte est arrivé ou doit arriver. N'est-ce pas là le procédé intuitif par excellence? N'est-ce pas là de l'intuition pure? Et si l'on voulait expliquer ce que c'est que l'intuition, pourrait-on bien choisir un meilleur exemple?

Ce petit mot, Hier, que la haute grammaire dédaigne ou n'aperçoit pas; ce mot « de rien » se trouve être le phare lumineux qui guide dans son parler l'ignorant comme le savant et le savant comme l'ignorant, sans leur permettre jamais de s'égarer.

* *
*

Ouvrons ici une parenthèse.

La différence entre les Temps définis et les Temps indéfinis étant nettement arrêtée, expliquons en passant un fait grammatical dont, jusqu'à présent, aucun grammairien n'a su rendre compte.

On dit et on peut dire avec la même correction:

Hier je fermai la porte,
Hier j'ai fermé la porte.

Pourquoi cela? Hier n'est-il pas un Temps défini? Et « j'ai fermé » n'est-il pas une forme exclusivement consacrée aux Temps définis?

La forme verbale serait-elle en désacord avec le Temps. Y a-t-il là ce qu'on appelle une exception à la règle ?

— Non : une règle véritable est susceptible d'explications : elle ne peut admettre d'exceptions.

* *
*

Parmi nos six Temps, figure la vie de l'individu qui est l'auteur de l'Acte exprimé. Or, dans l'exemple ci-dessus, l'auteur de l'Acte est « Je ou Moi ». Ce Moi représente un Temps indéfini dont hier est un moment de précision.

L'Acte se passe donc à la fois dans un Temps défini qui est Hier, et dans un Temps indéfini qui est « Moi », c'est-à-dire la durée de ma vie.

Voilà, bien simplement, pourquoi les deux locutions sont aussi correctes l'une que l'autre. J'ajoute même que la seconde, la plus irrégulière en apparence, est plus usitée que la première. Cela tient à la prédominance du Moi sur toute chose.

Citons un autre exemple qui confirme notre explication.

* *
*

Vous demandez à quelqu'un :

« Avez-vous lu les Pensées de Pascal ? »

Dans cette phrase, l'indication du temps semble manquer. Elle s'y trouve cependant. C'est le mot « Vous » qui la donne. Vous, n'implique-t-il pas l'idée de votre vie ou de votre durée ? Mais votre vie est un Temps indéfini ; de là la forme : — avez-vous lu, et non pas lûtes-vous. —

L'expression «lûtes-vous les Pensées de Pascal?» serait incorrecte ou rendrait mal votre idée.

Par la même raison, on dit également bien:

Socrate mourut en prison,
Socrate est mort en prison.

La première phrase place le fait dans la vie de Socrate, laquelle représente une durée définie. La seconde phrase place le fait dans le Temps proprement dit, lequel représente une durée indéfinie.

Si on peut employer la forme «j'ai fermé la porte» pour Hier, par contre on ne dit pas et on ne peut pas dire:

Ce matin, je fermai la porte,

à moins de choquer l'usage et de faire violence au génie de la langue. C'est que, en effet, les deux Temps (ce matin et Je) sur lesquels s'appuie la proposition, sont, l'un comme l'autre, des Temps «indéfinis».

Evidemment, ces faits et ces règles sont autant de témoignages en faveur de notre système des «six Temps».

3. — Les Temps vulgaires (hier, aujourd'hui, demain etc.). — Les faux Temps des Grammaires (Le Passé, Le Présent, Le Futur).

Comparons aux mots hier, aujourd'hui, demain, ce matin, etc., les trois termes par lesquels les grammairiens ont cru devoir les remplacer.

passé, présent, futur.

Hier, aujourd'hui, demain nous représentent cer-

tainement quelque chose. Par eux et dans eux le temps prend un corps; d'abstrait il se fait concret, aussi concret que possible; il devient presque sensible; il devient quasi tangible. « Aujourd'hui » n'est pas une idée pure, c'est une réalité; « Hier » n'est pas une chimère, ce fut une réalité, « Demain » n'est pas une conception vaine et pareille à un songe, c'est une réalité, une réalité qui n'est pas encore mais qui sera.

En s'appuyant sur ces réalités temporelles, la nature reste fidèle à son éternel procédé:

Aller de l'abstrait au concret.

Maintenant pesons ces autres mots: Le Passé, Le Présent, Le Futur.

* * *

Chacun de nous, à l'école ou au collège, a lu, écrit, copié, recopié durant sept ou huit ans les mots « Passé et Parfait ». Il n'a pas cessé, pour ainsi dire, de les articuler de ses lèvres et de les recevoir dans son oreille. Aller à l'école, est-ce autre chose, encore aujourd'hui, qu'aller décliner et conjuguer?

Hé bien! que le plus fort de ceux qui ont conjugué si longtemps avec nous déclare avec sincérité s'il a vu dans ces mots « Passé ou Parfait » autre chose qu'une vaine terminaison:

i, isti, it, imus, istis, erunt ou ere
amav — i, isti, it, imus, etc..

Quel est celui qui imagina jamais de voir dans ces formes la « réalité temporelle » qui les porte:

Hier, la Semaine dernière, le Mois passé, l'Année dernière, Socrate ou César ?

* * *

Eh quoi ! la nature ramène une chose essentiellement abstraite, « le Temps », à des réalités concrètes ; et l'école ne trouve rien de mieux à faire, que de repousser ces réalités, et de lancer l'enfant dans le vide de l'abstraction !

Le Passé ! Le Présent ! Le Futur !

Mais savez-vous que ces trois mots représentent des abstractions à la seconde puissance ? « Vertueux » est assurément moins abstrait que « Vertu ». Le substantif abstrait renchérit toujours, en fait d'abstraction, sur l'adjectif correspondant. Elever les adjectifs « passé, présent, futur » au rang de substantifs, et en faire :

Le Passé, Le Présent, Le Futur,

c'est parfaitement élever une abstraction à son deuxième degré. Etonnez-vous, après cela, que le plus profond des philologues ne puisse, comme nous l'avons si souvent dit, faire en dix ans ce que la plus humble nourrice fait en six mois. Etonnez-vous que l'enfant éprouve et garde pour la grammaire le goût et la tendresse que nous savons.

Oui ou non, en procédant comme vous faites, allez-vous avec la nature ou à rebours de la nature ? Oui ou non, allez-vous de l'abstrait au concret, ou du concret à l'abstrait, c'est-à-dire au néant ?

* * *

4° — Notions erronées des Temps dans les Grammaires. — Causes diverses de ces Erreurs : dédain de l'observation, logomachie traditionnelle, confusion du Temps et de l'Acte, vaine symétrie.

La nature opère sans cesse sous nos yeux et au grand jour ; et elle opère avec un succès que nul ne songe à contester. Comment peut-il donc se faire que son opération et ses procédés n'aient frappé personne, et soient restés si incompris des linguistes ?

Nous en savons plusieurs causes.

Dénonçons d'abord un travers inhérent à la nature humaine. L'homme dédaigne tout ce qui est simple et tout ce qui est à sa portée. En toute chose, et au début, il prend de préférence le chemin de l'écolier.

Pour découvrir les lois du langage, il ne lui vient pas plus à l'esprit d'étudier l'enfant ou l'homme ordinaire qui parle sous ses yeux, qu'il ne vint à l'Université l'idée d'étudier Henri Mondeux pour apprendre l'art du calcul mental. L'être qui parle devant nous, nous fait l'effet d'opérer comme une machine banale. L'observer, étudier les secrets d'une opération aussi commune nous paraîtrait déroger à notre dignité de maître. Dieu préserve le savant de chercher si bas les lois du langage ! L'absolu ne se trouve-t-il pas dans la région métaphysique du cerveau ? C'est là qu'il faut se placer pour voir juste et voir loin. C'est là qu'il convient de se poster pour avoir le droit de dicter des

règles aux langues et de les régenter avec autorité. Tant pis pour celles qui seront rebelles à ces règles. C'est à elles à se plier devant la raison et non à la raison à s'incliner devant elles.

C'est en effet, et malheureusement, de ces hauteurs que nous sont descendues la plupart de nos grammaires. Nous n'en connaissons aucune qui se soit fondée sur l'observation directe de l'esprit humain et de l'enfant créant jour par jour son langage.

* *
*

Une seconde cause est une déplorable confusion de mots consacrés par l'usage et sanctifiés par le temps : une confusion que le grammairien lègue au grammairien comme une tradition. C'est la confusion du temps et de l'acte qui s'accomplit dans ce temps.

En soi, le temps n'a rien de commun et ne peut avoir rien de commun avec l'expression d'un fait, de même que l'expression d'un fait n'a rien de commun avec le temps. L'un est le contenant, l'autre est le contenu et voilà tout. L'acte n'est pas plus le temps que le lait n'est la tasse qui le renferme. Le temps peut déterminer la forme de l'expression comme le vase arrête la forme du liquide ; mais gardez-vous bien d'identifier les deux substances ; sinon, vous vous exposez à attribuer à l'acte ce qui n'appartient qu'au temps, et au temps ce qui n'appartient qu'à l'acte.

* *
*

Toutes les grammaires considèrent l'indicatif présent comme un temps ; elles le nomment et le traitent comme tel. Pour elles, le Passé défini est un temps, le Passé indéfini un autre temps. L'Imparfait est également un temps et le Plus-que-parfait est encore un temps. Le Futur passé (un futur qui est passé !), les Subjonctifs présent, passé, imparfait, plus-que-parfait; les Conditionnels, et jusqu'aux Gérondifs, jusqu'au Supin, toutes les formes indistinctement portent le nom de Temps.

De cette confusion sont nées de monstrueuses erreurs !

Non !

j'aime	nous aimons
tu aimes	vous aimez
il aime	ils aiment

n'est pas un Temps: c'est un « Acte », un acte se passant dans un Temps présent comme maintenant ou « ordinairement ».

Non !

j'ai aimé	nous avons aimé
tu as aimé	vous avez aimé
il a aimé	ils ont aimé

n'est pas davantage un Temps: c'est un Acte, un acte passé dans un Temps indéfini comme (aujourd'hui, cette semaine, etc).

* * *

De grâce n'accouplez pas les deux adjectifs passé et indéfini. Ce qui est passé est fini et ne peut être

indéfini. Surtout n'en faites pas cette monstrueuse abstraction.

« Le Passé indéfini! »

A quoi bon poser à vos élèves, et dès le début, cette crase énigmatique? A quoi bon décourager leur patience, en leur donnant à débrouiller ce nœud gordien dont vous paraissez vous-même ignorer les bouts? Entre nous, que signifie ce logogriphe:

« Passé indéfini » (passé qui n'est pas fini)?

Est-il digne de la science, est-il digne d'un savant? Osez-vous bien vous prendre vous-même au sérieux, quand vous prononcez ces deux mots qui s'excluent:

« Passé indéfini ? »

Et avez-vous le droit de vous étonner que les enfants ne vous comprennent pas, et surtout ne puissent appliquer ce que vous avez tant de peine à leur expliquer?

* * *

Non!

j'aimai	nous aimâmes
tu aimas	vous aimâtes
il aima	ils aimèrent

n'est pas un Temps: c'est un Acte, un acte passé dans un temps défini comme hier, la semaine passée, le mois dernier etc.. De grâce encore ne mariez pas les deux adjectifs « passé et défini. » Il est clair que ce qui est passé est fini. Surtout ne

faites pas de deux adjectifs synonymes un substantif:

« Le Passé défini ! »

comme si vous vouliez nous faire accroire que deux adjectifs valent un substantif abstrait.

Voyons! Ce jeu de mots (passé qui est fini) est-il de nouveau digne d'un maître? La langue ne peut-elle éviter cette tautologie? Faut-il que chaque livre classique reproduise et propage indéfiniment ce terme étrange, par cela seul qu'il a toujours figuré dans nos grammaires?

* * *

Et le Temps imparfait, et le Temps plus-que-parfait, et le Temps futur antérieur! Quels non-sens ne cachent pas ces mots ou ces alliances de mots!

Et vous vous étonnez que l'enfant ait de la peine à vous entendre, et qu'il confonde, chaque jour et dix ans durant, votre Imparfait avec votre Passé défini, votre Plus-que-parfait avec votre Futur passé, votre Subjonctif avec votre Indicatif ou votre Conditionnel!

Parbleu! Il fait, comme vous, des crases énigmatiques.

S'il tombe juste parfois, n'en attribuez pas l'honneur à vos définitions: il le fait d'instinct ou par hasard.

Confusion du Temps avec l'Acte, confusion de l'Acte avec sa forme, voilà une deuxième source

des erreurs grammaticales que présentent nos livres d'école. Ce n'est pas la dernière.

* * *

Pour des raisons que nous ne pouvons développer ici, la même forme sert souvent à traduire un acte dans plusieurs Temps différents : autrement dit, la même forme sert à plusieurs Temps. Citons un exemple.

» Autrefois j'aimais à dessiner.

» Ce matin je déjeunais quand il est arrivé.

» Demain, s'il faisait beau, j'irais à la campagne.

» A présent, s'il faisait beau, je sortirais.

» Si tu t'appliquais, tu réussirais.

Ces cinq phrases sont exprimées dans cinq Temps différents :

Autrefois (temps défini),
Ce matin (temps indéfini),
Demain (temps futur),
Maintenant (temps présent),
Toi (durée d'un individu).

Et pour ces cinq Temps, nous n'avons qu'une forme, la forme « AIS », celle de l'imparfait vulgaire.

* * *

Voilà un fait qui ne put jamais entrer dans la tête de nos grammairiens. Là où il n'y a qu'une seule forme, se disent-ils, là il ne saurait y avoir plusieurs essences. De là des efforts surhumains de leur part pour réduire « Deux à Un » ; de là,

recours à toute sorte de subtilités pour justifier cette crase d'une nouvelle espèce , et faire taire enfin ce sphynx importun qui nargue depuis si longtemps le génie grammatical.

Ils n'ont pas vu davantage que, chaque mode répondant à une faculté générale de l'esprit, ce mode admet ou peut admettre, comme cette faculté, des divisions et des subdivisions. Qui d'entre eux, par exemple, a jamais songé que l'indicatif puisse être un mode complexe? Qui jamais a supposé qne le subjonctif puisse se décomposer en trois ou quatre modes distincts, et que le conditionnel soit lui-même tout autre chose qu'un mode simple?

De là, de nouveau, ces assemblages forcés de formes et d'idées parfaitement hétérogènes.

* *
*

La grammaire vulgaire, comme nous l'avons dit, ne se préoccupant que des formes, se borne à compter les terminaisons diverses, les groupe comme elle peut, les agence d'après des analogies fortuites, sans égard pour les facultés intellectuelles d'où modes et formes dérivent, et devient ainsi le guide ou le livre impossible que l'on sait.

On le feuilletera, on le tourmentera pendant vingt ans sans parvenir à bien comprendre ce que c'est que le subjonctif, sans acquérir une idée tout-à-fait nette du conditionnel, sans pouvoir distinguer rigoureusement le Passé défini du Passé indéfini ou de l'Imparfait.

Nous l'avons dit: rien n'est difficile à concevoir

comme des rapports qui n'existent pas. C'est l'histoire de la lanterne magique. Quand elle est fermée, on peut bien s'imaginer voir quelque chose; mais il est certain qu'on ne distingue pas très bien.

* *
*

Une autre cause d'erreurs grammaticales est l'amour et la recherche de la symétrie. La symétrie! C'est là en effet que triomphe le pédantisme grammatical.

On a mis ce qu'on appelle un « Imparfait » dans l'Indicatif; la symétrie exige qu'on ajuste un « Imparfait » dans le Subjonctif. Un Plus-que-parfait figure dans ce même Indicatif ; au nom de la symétrie, on plantera un Plus-que-parfait au Subjonctif. On coiffera, toujours par symétrie, le participe de surnoms tels que — passé, présent, futur — et cela à priori, et sans se demander si un participe, c'est-à-dire un adjectif, peut jamais être passé, présent, futur; et-sans s'apercevoir, par exemple, que le prétendu « Participe présent » est employé aussi bien pour les Temps passés et futurs que pour les Temps présents.

Peut-on s'expliquer comment un mécanisme si parfait, des dispositions si bien prises, des combinaisons si ingénieuses, surtout si naturelles, aient si peu d'empire sur l'esprit de l'écolier, et le rebutent au lieu de l'attacher ?

Arrêtons-nous ici.

Nous avons mis à nu les procédés de la nature,

nous avons mis à nu les procédés des grammairiens vulgaires : connaissant désormais le chemin que nous devons tenir et les écueils que nons avons à éviter, nous pouvons hardiment mettre à la voile et voguer avec confiance.

VI

Notre pratique des formes de l'indicatif.

1. — Premier exercice. — Actes simples et momentanés.

La Classe est invitée à quitter « le Présent » pour se transporter en pensée dans la journée « d'hier ». Notre thème prend alors la nouvelle forme:

HIER

j'allai à la porte,
je m'approchai de la porte,
j'arrivai à la porte,
je m'arrêtai à la porte,
j'allongeai le bras,
je pris la poignée, etc..

———

ich ging zu der Thür,
ich næherte mich der Thür,
ich kam bei der Thür an,
ich blieb bei der Thür stehen,
ich streckte den Arm aus,
ich faszte den Griff an, etc..

———

ad portam perrexi,
ad portam accessi,

ad portam perveni,
ad portam substiti,
brachium porrexi,
portæ ansam apprehendi, etc..

* *
*

Au lieu d'exercer le thème à la première personne, on peut l'exercer à la seconde ou à la troisième comme précédemment :

1. — tu allas à la porte,
tu t'approchas de la porte,
tu etc..

2. — du gingest zu der Thür,
du næhertest dich der Thür,
du etc..

3. — ad portam perrexisti,
ad portam accessisti,
ad portam etc..

* *
*

Voici les remarques que suggère ce nouvel exercice.

1. — L'Acte est entièrement distinct du Temps, et le thème peut s'intituler :

« Acte passé dans un Temps défini. »

2. — Le Temps (Hier) est perçu comme une réalité concrète.

3. — Il y a, non identification, mais simplement alliance, agrégation, association entre l'Acte et le Temps, en cela que l'Acte est placé par l'esprit, c'est-à-dire pensé ou perçu dans le Temps d'Hier,

et non accroché, soudé artificiellement à des termes abstraits tels que:

passé, parfait, défini, etc..

En un mot, la translation de l'Acte dans le Temps s'opère directement sans aucun intermédiaire, c'est-à-dire par « Intuition ».

* *
*

Lorsque nous estimerons l'élève suffisamment familiarisé avec cette forme, nous substituerons ce Matin à Hier, et nous aurons à exprimer:

« Un Acte passé dans un Tems indéfini. »

CE MATIN

1. — j'ai marché vers la porte,
je me suis approché de la porte,
je suis arrivé à la porte,
je me suis arrêté à la porte,
j'ai allongé le bras, etc..

2. — ich bin zu der Thür gegangen,
ich habe mich der Thür genæhert,
ich bin bei der Thür an-gekommen,
ich bin bei der Thür stehen geblieben,
ich habe den Arm aus-gestreckt, etc..

3. — Ad portam perrexi,
ad portam accessi,
ad portam perveni, etc..

* *
*

Le thème français donnera lieu à l'exposé de la règle du participe. En quelques minutes l'élève

l'aura saisie, et l'appliquera sur le thème verbal, sans pouvoir se tromper.

Le thème allemand donnera lieu à la règle de formation des participes et à celle du mouvement des préfixes.

L'un et l'autre thème sera d'ailleurs l'occasion d'une remarque qui s'applique à la plupart des langues modernes et justifie notre manière d'envisager la conjugaison.

* *
*

Lorsque l'acte s'accomplit dans un Temps indéfini, il s'exprime par deux termes : un auxiliaire et un participe.

L'auxiliaire a la forme du présent :

j'ai, tu as, il a.	ich habe, du hast, er hat.
je suis, tu es, il est.	ich bin, du bist, er ist.

Le participe est celui qui exprime un fait déjà accompli (le participe passé des grammaires).

Cette forme composée présente une harmonie parfaite avec la conception. En effet, dans la phrase :

Ce matin, j'ai ouvert la porte,

l'esprit distingue deux faits, à savoir :

1. — L'Acte d'ouvrir la porte,

2. — le Temps où s'accomplit cet Acte.

L'Acte est passé, mais le Temps — Ce Matin — appartient au Temps présent « Aujourd'hui », et le mot « Ce » indique que ce Temps est encore là et sous l'œil de l'esprit.

Au Temps correspond l'auxiliaire, à l'Acte correspond le participe.

Le Temps est présent : l'auxiliaire a donc la forme du présent. L'Acte est passé : le participe porte donc la forme du passé.

Le thème verbal de langue ancienne sera l'occasion d'une remarque contraire. La langue latine n'a qu'une forme pour deux Temps.

(Hier) Portam aperui.

(Ce matin) Portam aperui.

Les anciens se représentaient le Temps grammatical autrement que nous. C'est au maître à dire le pourquoi et à explîquer le comment.

* * *

Le travail grammatical de nos deux premières semaines représente un tout assez bien déterminé. Il ne sera pas inutile d'en établir la synthèse et de la livrer à l'élève à titre de memento.

Nous nous sommes permis d'avancer que l'indicatif n'est pas, comme on l'a cru jusqu'ici, un mode simple. Quel serait alors le caractère de la partie ou du chapitre que nous venons de traiter ?

Le verbe varie ses formes d'après la nature des temps où l'acte se passe. Il pourrait se faire qu'il les variât encore selon les conditions ou manières d'être de ce même acte. Un acte en effet peut se développer isolément ou bien se combiner avec un autre ; il peut être momentané et il peut être continu ; il peut être passager et il peut être habituel.

* * *

Si l'indicatif comporte réellement des divisions ou subdivisions, nul doute qu'elles ne doivent leur origine à des différences de cette nature. C'est sur celles-ci que la grammaire doit essayer de fonder celles-là.

Les actes exprimés par notre thème linguistique sont des actes successifs. Ils se développent isolément c'est-à-dire un à un, et momentanément c'est-à-dire ne durent pas. Il nous est facile de tirer de là une caractéristique pour notre premier chapitre grammatical.

Voici la synthèse que nous proposerons à nos élèves.

INDICATIF

Acte simple et momentaué

HIER	j'ouvris la porte.
AUJOURD'HUI	
Ce matin	j'ai ouvert la porte.
Tout-à-l'heure	je viens d'ouvrir la porte.
A présent	j'ouvre la porte.
Tout-à-l'heure	je vais ouvrir la porte.
Ce soir	je vais ouvrir la porte.
DEMAIN	j'ouvrirai la porte.

GESTERN	ich œffnete die Thür.
HEUTE	
Heute Morgen	ich habe die Thür geœffnet.
So eben	ich habe die Thür geœffnet.
Jetzt	ich œffne die Thür.
Sogleich	ich will die Thür œffnen.
	ich werde die Thür œffnen.
Heute Abend	ich will die Thür œffnen.
	ich werde die Thür œffnen.
MORGEN	ich werde die Thür œffnen.

Nous regardons la liste des Temps cemme une simple indication grammaticale; c'est pourquoi nous construisons : « ich œffnete, ich habe etc.. », au lieu de « œffnete ich, habe ich, etc.. »

HERI	ostium aperui.
HODIE	
Hodie mane	ostium aperui.
Modo	ostium aperui.
Nunc	ostium aperio.
Jamjam	ostium aperturus sum.
Hodie vesperi	ostium aperiam.
CRAS	ostium aperiam.

Cette synthèse n'aura pas l'inconvénient que nous reprochons aux tableaux des grammaires ordinaires. En effet, nous ne débutons pas par cette synthèse, mais nous terminons par elle. Nous n'en faisons pas sortir la science du verbe et de la conjugaison; c'est elle au contraire qui est le fruit de cette science. Abstraite en elle-même, cette synthèse est concrète par son objet, et ne peut que nous reporter à cet objet qui est l'harmonie des formes verbales avec notre conception des Temps.

Si l'écho n'est pas la voix, il n'est non plus une abstraction de la voix. Dans le portrait d'un ami, nous ne voyons pas une abstraction de cet ami, mais la personne même de cet ami.

2. — Deuxième exercice — Actes continus ou habituels.

Au lieu de se produire comme fugitif et passager, l'Acte simple peut avoir une certaine durée et être perçu par l'esprit, tantôt comme continu, tantôt comme habituel, tantôt comme « fréquentatif ».

Dans ces cas divers, l'Acte présente un caractère constant, à savoir : il persiste, « il dure ».

Toute langue a une forme spéciale destinée à traduire ce caractère. L'une l'exprime par l'allongement de la finale, l'autre par le redoublement de la syllabe initiale, celle-ci par un augment, celle-là par une syllabe additive.

Le verbe français prend la finale longue AIS (celle de l'imparfait vulgaire) :

Il y avait une fois un homme et une femme.
Ils habitaient près d'une forêt.
Dans ma jeunesse j'allais à la chasse.
Au collège de Sèez on se levait à 5 heures.

Le latin ajoute « bam » à la forme du présent: amo devient « amabam ». Le grec prépose un augment. L'allemand annexe la syllabe « te »: strecke devient « streckte ».

* *
*

L'Acte dont le caractère est de durer, peut être perçu dans trois temps : dans un temps défini, dans un temps indéfini et dans un temps à venir. Voici les formes qui correspondent à ces trois temps, en français :

Autrefois, les rois vivaient heureux,
à présent, ils passent leur vie à trembler.
Désormais, je dinerai à midi.

Dans notre langue, les deux dernières formes se trouvent être les mêmes que pour les Actes momentanés. On sait que l'anglais a une forme particulière pour traduire l'Acte continu dans un temps indéfini.

Cette section de l'indicatif, ne présente donc, en français, en allemand, en latin, qu'une seule forme originale. Comment appliquerons-nous cette forme à nos thèmes ? Comment l'exercerons-nous sur eux ? A quel artifice faudra-t-il recourir pour la faire naître ?

* *
*

Nous la provoquerons par une simple question, celle-ci par exemple :

« Tous ces jours vous avez ouvert cette porte, comment vous y preniez-vous? »

L'élève nous répondra tout naturellement :

1. — j'allais vers la porte,
je m'approchais de la porte,
j'arrivais à la porte,
je m'arrêtais à la porte,
j'allongeais le bras, etc..

2. — ich schritt auf die Thür zu,
ich næherte mich der Thür,
ich kam bei der Thür an,
ich blieb bei der Thür stehen,
ich streckte den Arm aus, etc..

3. — ad portam pergebam,
ad portam accedebam,
ad portam subsistebam,
brachium porrigebam, etc..

Nous couronnerons ce court exercice comme le précédent, par un tableau synthétique.

INDICATIF

Actes continus ou habituels,

Autrefois	je déjeûnais à dix heures.
A présent	je déjeûne à onze heures.
Désormais	je déjeûnerai à neuf heures.

3. — Troisième exercice. — Deux Actes coordonnés dans un même Temps. — Actes simultanés. Actes imparfait, parfait, plus-que-parfait.

Cette phrase:
« Hier mon ami arriva pendant que je déjeûnais » est l'expression de deux actes: arriver et déjeûner. Ces deux actes sont combinés ensemble et reliés par la conjonction « pendant que ». Hier désigne le temps grammatical où ces deux actions s'accomplissent. « Pendant que » établit leur ordre de succession dans ce temps. Quel nom donner au système de ces deux actes? On pourrait les appeler actes conjoints, actes conjonctifs, actes coordonnés dans un même temps. Nous proposons ou risquons la dernière expression:
« Deux actes coordonnés dans un même temps. »

* *
*

Lorsque deux actes s'accomplissent dans un même temps, ils peuvent y occuper, l'un par rapport à l'autre, quatre positions différentes.

1. — Ils peuvent se développer parallèlement, c'est-à-dire être simultanés:

« Tandis qu'il s'amusait je travaillais. »

On peut représenter cette relation par deux lignes parallèles.

2. — L'un des deux actes a commencé avant l'autre et il dure encore, il n'est pas fini, il n'est pas fait, quand l'autre commence. La grammaire a trouvé le vrai nom du premier: « Acte imparfait ».

et on lui donne la forme des actes qui durent, la finale AIS.

« Hier, il arriva pendant que je déjeûnais. »

On peut représenter cette relation par deux lignes dont l'une avancerait sur l'autre.

3. — Les deux actes peuvent être contigus ou se suivre immédiatement.

« Hier, sitôt que j'eus déjeûné, il arriva. »

La grammaire nous offre de nouveau une dénomination juste pour désigner le premier, c'est le mot « Parfait » (c'est-à-dire Acte parfait). Effectivement le premier acte est accompli ou parfait, quand l'autre commence.

On peut représenter cette relation par deux lignes dont l'une commencerait en face du point où finit la première.

4. — Enfin, le premier acte peut être fini depuis un certain temps, quand l'autre commence :

« Hier, j'avais déjà déjeûné quand il arriva. »

Le premier acte se trouve plus que fait, quand le second s'accomplit. Le terme « Plus-que-parfait », (c. à d. Acte plus que parfait) fourni par la grammaire, convient donc de tout point au premier des deux actes.

On peut représenter cette relation par deux droites qui se suivraient à un certain intervalle.

* *
*

Maintenant, si nous transportons ces quatre relations dans des durées définies, indéfinies et à

venir, voici les formes que nous obtiendrons en français :

HIER (temps défini)

Il arriva

pendant que je déjeûnais (Acte imparfait
sitôt que j'eus déjeûné (Acte parfait
déjà j'avais déjeûné (Acte plus-que-parfait

Aujourd'hui, CE MATIN (Temps indéfini)

Il est arrivé

pendant que je dejeûnais (Acte imparfait
sitôt que j'ai eu déjeûné (Acte parfait
déjà j'avais déjeûné (Acte plus-que-parfait

DEMAIN (Temps à venir)

Il arrivera

pendant que je déjeûnerai (Acte imparfait
sitôt que j'aurai déjeûné (Acte parfait
déjà j'aurai déjeûné (Acte plus-que-parfait

Deux actes qui se suivent dans le temps y occupent au moins deux moments. Or le Temps présent ne dure qu'un moment; donc il n'y a place en lui pour aucune forme analogue aux précédentes.

* *
*

Ce triple tableau présente seulement quatre formes nouvelles, à savoir :

j'eus déjeûné
j'avais déjeûné
j'ai eu déjeûné
j'aurai déjeûné

Comment adapterons-nous ces formes à nos thèmes linguistiques ?

— D'une manière fort simple.

Le maître provoquera la première par une question pareille à celle-ci :

« Hier vous ouvrîtes cette porte; comment vous y prîtes-vous ? » — L'élève répondra :

D'abord je marchai vers la porte;
quand j'eus marché vers la porte,
je m'approchai de la porte ;
quand je me fus approché de la porte,
j'arrivai à la porte;
quand je fus arrivé à la porte,
j'allongeai le bras;
quand j'eus allongé le bras...

Le maître provoquera la seconde forme par cette autre question :

« Hier, avant-hier, tous ces jours, vous avez ouvert cette porte; comment vous y preniez-vous? »

Réponse de l'élève :

Je marchais vers la porte;
quand j'avais marché vers la porte,
je m'approchais de la porte ;
quand je m'étais approché de la porte,
j'arrivais à la porte;
quand j'étais arrivé à la porte,
je m'arrêtais à la porte;
quand etc.

A la question: « Ce matin, comment avez-vous ouvert la porte », l'élève répondra:

j'ai marché vers la porte;
quand j'ai eu marché vers la porte,
je me suis approché de la porte:
quand j'ai été arrivé à la porte,
je me suis arrêté à la porte;
quand j'ai été arrêté à la porte,
j'ai allongé le bras;
quand etc..

Enfin, à la question: « demain comment ouvrirez-vous cette porte », l'élève répondra:

je marcherai vers la porte;
quand j'aurai marché vers la porte,
je m'approcherai de la porte;
quand je me serai approché de la porte,
j'arriverai à la porte;
quand je serai arrivé à la porte,
je m'arrêterai à la porte;
quand je me serai arrêté à la porte,
j'allongerai le bras;
quand j'aurai allongé le bras,
je prendrai etc..

* * *

Lorsque l'élève se sera assimilé ces nouvelles formes en les pratiquant, on lui en présentera la synthèse dans un tableau pareil à celui que nous venons d'esquisser et que nous reproduisons en le complétant.

INDICATIF

Actes coordonnés dans un même temps.

1. — Actes simultanés.

HIER	tandis que je déjeûnais, il lisait.
CE MATIN	tandis que je déjeûnais, il lisait.
DEMAIN	tandis que je déjeûnerai, il lira.

2. — Actes consécutifs.

HIER (temps défini)
Il arriva

pendant que	je déjeûnais	(Acte imparfait
sitôt que	j'eus déjeûné	(Acte parfait
déjà	j'avais déjeûné	(Acte plus-que-parfait

Aujourd'hui, CE MATIN (temps indéfini)
Il est arrivé

pendant que	je déjeûnais	(Acte imparfait
sitôt que	j'ai eu déjeûné	(Acte parfait
déjà	j'avais déjeûné	(Acte plus-que-parfait

DEMAIN (temps à venir)
Il arrivera

pendant que	je déjeûnerai	(Acte imparfait
sitôt que	j'aurai déjeûné	(Acte parfait
déjà	j'aurai déjeûné	(Acte plus-que-parfait

Nous jugeons inutile de répéter ces exemples en d'autres langues. Il est trop évident que ces exercices peuvent se faire dans tous les idiomes possibles.

* * *

Les trois sections qui précèdent nous paraissent épuiser toutes les formes de l'indicatif, du moins pour les langues de nous connues. L'étude pratique de l'indicatif serait donc terminée là.

On voit que ce mode n'a pas une seule forme qui ne puisse être exercée ou conjuguée naturellement et sans abstraction, sur les thèmes de nos Séries.

Cependant, si efficaces que puissent paraître ces exercices, notre Méthode ne se contente pas de cette première élaboration des formes verbales. Elle possède en effet le secret ou le moyen de rendre la conjugaison permanente. Ce moyen consiste à faire jouer la Phrase relative.

Par la Phrase relative le maître et l'élève conjugueront constamment sans paraître conjuguer. Transposant à leur gré leurs pensées dans les divers temps grammaticaux, ils pourront varier à l'infini, régulièrement et irrégulièrement, les formes verbales des locutions employées par eux. Trente mille Phrases relatives représentent trente mille occasions de pratiquer les formes verbales. Il est permis de croire que celui qui aura accompli ce travail saura conjuguer.

ÉTUDE DU VERBE

Exercices de conjugaison. — 3e Semaine

—

VII

Le Conditionnel et les Subjonctifs.

1. — Premier exercice. — Le Conditionnel.

A un premier fait, réel ou supposé, l'esprit humain a la faculté d'en associer un second. Si l'expression du premier représente une « condition », l'expression du second représente un « fait conditionnel ». Les deux ensemble forment l'objet ou la matière de ce qu'on appelle en grammaire « le mode conditionnel ».

Par cela que tout homme a la faculté de conjecturer et d'associer un fait à un autre fait, toute langue a un mode conditionnel. Grossière, par conséquent, est l'erreur du grammairien qui se permet de dénier ce mode à une langue quelconque.

Ce mode peut prêter ses formes à un autre mode ou bien les emprunter à ce dernier : mais en soi ce mode existe, puisqu'il répond à une énergie inhérente à l'esprit.

De plus, ce mode est nécessairement complexe ; il a à traduire :

1. — Le fait supposé ou condition,

2. — Le fait qui repose sur celle-ci, ou fait conditionnel. .

* *
*

Cela dit, voici un tableau qui présente toutes les formes possibles du conditionnel en français :

HIER (temps défini)
S'il avait fait beau, j'aurais pêché
CE MATIN (temps indéfini)
S'il avait fait beau, j'aurais pêché
MAINTENANT (temps présent)
S'il faisait beau, je pêcherais
DEMAIN (temps à venir)
S'il faisait beau, je pêcherais

Ce mode ne présente que deux formes nouvelles :
j'aurais pêché,
je pêcherais.

* * *

Ces formes s'adapteront aux thèmes de nos Séries aussi facilement et aussi naturellement que celles de l'indicatif. En effet, faites à l'élève cette question :

« Si vous vouliez ouvrir cette porte, que feriez-vous ? »

Et il sera obligé de vous répondre par ce qu'on appelle le conditionnel présent :

j'irais vers la porte,
je m'approcherais de la porte,
j'arriverais à la porte, etc.

Adressez-lui la même question en remplaçant simplement « maintenant » par hier ou ce matin, et il vous sera répondu par ce qu'on appelle le « conditionnel passé ».

D. — Ce matin, si vous aviez voulu ouvrir la porte, qu'auriez-vous fait ?

Réponse :

j'aurais marché vers la porte,
je me serais approché de la porte,
je serais arrivé à la porte, etc..

2. — Deuxième exercice : les Subjonctifs.

Ce qu'on appelle vulgairement « Subjonctif » est est un mode essentiellement complexe. Tous les grammairiens au contraire, se sont obstinés jusqu'ici à le considérer et à le traiter comme un mode simple. De là l'impuissance de la grammaire à formuler la loi des formes attribuées à ce mode et à préciser leur emploi.

Cette expression :

« je désire → qu'il fasse beau temps »

est composée de deux parties bien distinctes :

1. — faire beau temps
2. — désirer,

« Faire beau temps » représente un fait objectif; « désirer » représente un fait subjectif. C'est l'alliance de ces deux faits qui constitue à proprement parler un « Subjonctif ». Ce mot « Subjonctif » n'exprime donc que la moitié de ce qu'il veut dire.

De là l'erreur des grammairiens, lesquels voient le « Subjonctif » exclusivement dans la seconde partie « qu'il fasse beau temps » de la locution.

* * *

Le lecteur n'aura pas oublié notre exposé du langage subjectif et en particulier de la proposition nommée par nous « Enclitique ».

Hé bien ! ce que les grammairiens désignent par le mot Subjonctif n'est pas autre chose que l'objet ou la matière de notre Enclitique, Or lequel de l'élément objectif et de l'élément subjectif commande et gouverne l'autre dans la phrase complète?

Evidemment c'est l'élément subjectif.

Mais cet élément est divers comme les facultés de l'esprit sont diverses. Donc le Subjonctif que veut tel Enclitique peut fort bien n'être pas celui que commande tel autre Enclitique.

Il y a donc, non pas un Subjonctif, mais des Subjonctifs.

* *
*

La première chose à faire est de les distinguer et de les compter. Nous avons dit précédemment que les locutions enclitiques pourraient et devraient être classées et distribuées en catégories. Autant il y aura de catégories d'Enclitiques, autant il y aura d'espèces de Subjonctifs. Par exemple, il y aura le Subjonctif du possible, le Subjonctif du doute, le Subjonctif du désir, etc..

Ce travail de classification n'entre pas dans le cadre du présent ouvrage. Le lecteur nous dispensera certainement d'aller plus loin dans l'exposé théorique de la conjugaison.

Qu'il nous suffise, premièrement de compter les formes diverses que les grammairiens rapportent

d'ordinaire au Subjonctif, secondement de faire voir comment on peut les adapter aux thèmes de nos Séries.

* *
*

Les grammaires accordent quatre formes au Subjonctif français :

que j'ouvre
que j'ouvrisse
que j'aie ouvert
que j'eusse ouvert

1. — Si vous faites à l'élève cette question : « Pour ouvrir cette porte, que vous faudrait-il faire? » Il vous répondra par le Subjonctif présent :

Il faudrait que je marche vers la porte,
que je m'approche de la porte,
que j'arrive à la porte,
que je m'arrête etc..

2. — Si vous faites à l'élève cette autre question : « Hier, pour ouvrir cette porte, que vous aurait-il fallu faire ? » Il vous répondra par ce qu'on nomme l'imparfait du Subjonctif :

Il aurait fallu que je marchasse vers la porte,
que je m'approchasse de la porte,
que j'arrivasse etc..

3. — Faites-lui cette troisième question : « Avant d'ouvrir la porte, que vous faudrait-il avoir fait? » Et il vous répondra par le parfait du Subjonctif :

Il faudrait que j'aie marché vers la porte,
que je me sois approché de la porte,
que je sois arrivé à la porte, etc..

4. — A cette même question il peut répondre également par le plus-que-parfait du Subjonctif :

Il faudrait que j'eusse marché vers la porte,
que je me fusse approché etc..

* *
*

Moins encore peut-être que pour l'Indicatif notre Méthode se contente de ces exercices élémentaires pour le Subjonctif. Elle dispose de trois ou quatre mille locutions enclitiques. Elle aura soin de les faire jouer jusqu'à complète assimilation et de ces Enclitiques et des formes verbales que ces Enclitiques commandent.

N'ayez crainte : par la Phrase relative enclitique, les formes des Subjonctifs deviendront aussi familiaires à l'élève que la forme du Présent lui-même.

Je ne parle ni de l'Impératif ni de l'Infinitif, ni du Participe : l'exercice de ces modes étant permanent dans la pratique des Phrases relatives.

* *
*

Terminons ce trop long chapitre par l'énoncé de deux vérités qui s'y manifestent d'un bout à l'autre.

1. — La grammaire, quant à ce qui concerne la conjugaison, peut réellement devenir UNE comme l'esprit humain est UN.

2. — Aucune Méthode, classique ou non classique, n'exerce, ne travaille la conjugaison du verbe au degré où le fait la nôtre.

ETUDE DE LA PROPOSITION

Éléments de la proposition, leurs fonctions.

VIII

Analyse parlée de la proposition.

1. — Fonctions diverses des termes d'une proposition. — Initiation de l'élève à leur connaissance.

La syntaxe telle qu'on l'entend aujourd'hui a pour objet l'étude des lois ou règles de la proposition. Or, dans une proposition, il y a deux choses à considérer et à déterminer :

1. — Les fonctions des éléments constitutifs de cette proposition.

2. — L'ordonnance de ces éléments, ce qu'on appelle vulgairement la « construction ».

Syntaxe est donc un terme assez mal fait, puisqu'il n'exprime que la moitié de ce qu'il veut dire.

Comment faut-il étudier la première partie et comment l'étudions nous ?

* *
*

Revenons, une fois de plus, à notre thème, — ouvrir la porte. — Car à quoi bon changer d'exemple, si la Méthode d'enseigner reste, du premier exercice au dernier, constamment identique à elle-même ?

— Ich schreite auf die Thür zu —

Dans l'exposé du maître, cette proposition est détachée, comme on l'a vu, du reste du thème ;

puis elle est concentrée un moment dans le verbe « schreite »; puis, elle s'épanouit enfin en se déroulant du sujet au complément du verbe.

Cette manière de présenter la phrase, est-ce autre chose qu'une analyse, une analyse tout à la fois grammaticale et logique? Faut-il défaire et refaire beaucoup de propositions de cette manière, pour apprendre à l'élève à distinguer le sujet du verbe, le verbe de ses compléments? Quel est l'enfant qui ne comprendra pas, à la première heure, à la première leçon, à la première phrase, cette analyse « parlée ? »

* *
*

La seconde proposition sera décomposée puis recomposée comme la première, et ainsi de suite. Je le répète: le développement de notre thème, grâce à ce mode d'exposition, n'est pas autre chose qu'un modèle pratique d'analyse logique et grammaticale. Les fonctions de chaque élément de la proposition seront elles-mêmes étudiées à fond, sitôt que l'heure en sera venue, c'est-à-dire dès que l'élève manifestera le besoin de les connaître et de se rendre compte des obstacles auxquels il ne manquera pas de s'aheurter.

Je m'explique:

* *
*

Dans la première phrase par exemple il entendra:

Ich schreite auf die Thür zu

Dans la seconde, il entendra :

Ich næhere mich der Thür.

Une fois donc il entend « die Thür », une autre fois il entend « der Thür ». En latin il entendra de même tantôt « ad portam » et tantôt simplement « portæ ou porta. »

Soyez persuadé que l'enfant va se tromper dans l'emploi de ces formes, ce qui va l'amener à vous demander la raison de leur diversité. Que si, par suite d'une indolence heureusement fort rare, il négligeait de faire cette question, ce serait au maître à la provoquer.

* *
*

Un problème important se trouve donc posé par l'élève, et je suis amené à lui expliquer que, parmi les verbes, les uns sont « complets », par eux-mêmes et les autres incomplets. « Je dors », par exemple, est un verbe complet, parce que cette expression s'explique par elle-même et sans le secours d'aucun autre mot, ou traduit à elle seule toute une situation, toute une manière d'être.

« Je vais », « je m'approche », au contraire, sont des verbes incomplets, attendu que leur expression n'a pas un sens défini, et demande à être complétée par un autre mot qui indiquera « où » je vais et « de quoi » je m'approche.

* *
*

La classe se trouve ainsi préparée à recevoir la notion des compléments (régimes directs et indirects). On produit alors les trois compléments fondamentaux répondant aux questions quoi, à

quoi, par quoi, faites après le verbe, et on assigne à chacun un numéro d'ordre:

quoi ? — Premier complément
à quoi ? — Deuxième complément
par quoi ? — Troisième complément.

Puis, ajoutant à cette liste les compléments de lieu, les compléments de temps, les compléments de but, les compléments de moyens ou de manière et les autres s'il en reste, on obtient un cadre général qui nous permet de réduire à une page et d'embrasser d'un coup d'œil les 15 ou 20 chapitres des syntaxes ordinaires.

Bien plus: ces catégories étant psychologiquement établies, notre cadre pourra s'adapter à toutes les langues possibles : en sorte qu'ici encore, nous aurons construit un chapitre de grammaire générale ou plutôt universelle.

La cause ou l'origine des « cas » et flexions, dans les langues qui ont des terminaisons, se trouve ainsi naturellement expliquée.

Reste la question de leur enseignement.

2. — Un point de départ et une direction.

Nous demandons la permission d'ouvrir ce nouveau chapitre par une série de questions tout-à-fait élémentaires.

— La nourrice d'Horace avait-elle appris et récitait-elle à son nourrisson les déclinaisons de

Lhomond ou celles de ses devanciers? — Apparemment non.

Horace parvint-il à parler le latin quand même? — Il paraît que oui.

Le parlait-il mieux et plus couramment, de 4 à 7 ans, et avant d'avoir lu les grammaires et livres de son temps, que le plus fort de nos méthodistes, de 30 à 40 ans, qui aurait lu la collection complète des auteurs latins ? — D'aucuns osent soutenir l'affirmative.

Autre exemple :

* *
*

— Les mères de la Grèce moderne débutent-elles avec leurs bébés par les déclinaisons de Burnouf ? — Elles seraient fort embarrassées s'il fallait le faire.

Font-elles un emploi toujours bien correct des cas ? — Tout fait présumer que non.

Les petits Grecs, malgré cela, parviennent-ils à parler le grec aussi bien et aussi vite que les petits Parisiens le français ? —

Il est prouvé que oui.

Le parlent-ils mieux et plus couramment de 4 à 7 ans, et avant de savoir lire, que le plus érudit de nos philologues qui saurait par cœur les chefs-d'œuvre de la littérature grecque ? — C'est une chose incontestable et incontestée.

*
* *

— Pourrait-on mieux faire que la nature, quant à l'étude des langues ? — Peut-être.

Avec Burnouf et Lhomond a-t-on jamais fait aussi bien qu'elle ? — Jamais.

Pourquoi non ? Et quel procédé fandrait-il adopter pour faire au moins aussi bien que la nature ? — C'est là le problème ou l'énigme qu'il s'agit de résoudre.

Voici la marche que nous conseille la dialectique qui nous a guidé dans la solution des questions antérieures.

1. — Bien établir le procédé de la nature.

2. — Mettre en parallèle le procédé classique et le nôtre.

3. — Décider lequel de ceux-ci approche le plus du premier.

IX

Les compléments. Cas ou flexions. Déclinaisons.

L'Art de décliner en dehors de l'École.

Comment l'enfant, en dehors de l'école, apprend-il les cas, les flexions, les terminaisons : en un mot les déclinaisons? Jusqu'où va, sous ce rapport, ce que nous avons appelé la grammaire naturelle ? Ou bien est-ce au hasard que cette connaissance s'acquiert, et par conséquent ce travail n'est-il susceptible d'aucune explication ?

Disons d'abord que la raison n'admet pas qu'il y ait un effet sans cause. Donc, à notre jugement, l'acquisition des déclinaisons et leur pratique dans le commerce ordinaire de la vie ne sont point l'œuvre du hasard.

Les cas servent à exprimer un petit nombre de rapports qui reviennent partout et toujours les mêmes. L'esprit humain saisit ces rapports à peu près comme il saisit les nombres; et de même qu'on peut calculer et qu'on calcule sans connaître les chiffres, de même on peut appliquer et on applique les désinences sans connaître la représentation écrite et abstraite des cas.

* *
*

L'homme saisit ces rapports directement sur les faits, sans aucun intermédiaire, c'est-à-dire intuitivement, et il les exprime comme il les conçoit : intuitivement. Voilà comment l'enfant s'assimile les cas, comment il se familiarise avec les flexions diverses des noms et des adjectifs. Il se passe ici un phénomène en tout semblable à celui que nous avons décrit à propos des temps et des formes verbales dans les conjugaisons. Seulement, au lieu d'une demi-douzaine de temps, l'esprit a peut-être à concevoir une douzaine de rapports.

L'enfant fait cela en jouant, sans s'en apercevoir et sans effort apparent. Il y a donc là, comme pour l'application des formes verbales, une opération essentiellement simple et n'ayant rien qui rappelle, par exemple, les efforts nécessaires pour surmonter les difficultés des premiers thèmes latins au collège.

* *
*

La déclinaison écrite est le produit d'une subtile opération. Pour la constituer il faut d'abord abstraire le signe de chaque rapport, c'est-à-dire

le détacher du terme auquel il est soudé; puis il faut considérer et étudier ce signe en lui-même; puis il faut le comparer aux signes de tous les autres rapports; enfin il faut ordonner et organiser cet ensemble.

La nature ignore absolument cette opération c'est-à-dire l'art de décliner. Chez l'enfant et l'homme inculte, l'esprit va directement de la perception du rapport au signe de ce rapport et du signe directement au rapport.

Il se fait très vite à ce jeu, et bientôt signe et rapport lui paraissent inséparables, aussi inséparables que les deux moitiés d'un même tout. Dans l'un il voit l'autre.

* *
*

Par suite de ce commerce direct avec les rapports et leurs signes, l'esprit acquiert véritablement un sens nouveau: le sens des rapports. Oui, si l'on veut, la substance intellectuelle sort de ses limites natives, se répand vers les objets extérieurs, les atteint, les pénètre, s'établit entre eux et les relie logiquement. De là la prestesse prodigieuse de l'enfant à trouver, sans apparence d'effort, l'expression exacte de chaque rapport; de là cette sûreté et cette volubilité dans le parler qu'on ne saurait trop admirer et qu'il faut absolument expliquer; de là enfin cette spontanéité à laquelle n'arrive jamais et ne pourra jamais arriver le savant qui décline, c'est-à-dire qui ne va pas directement du rapport à son signe, c'est-à-dire n'atteint le signe qu'en pas-

sant par l'intermédiaire du tableau abstrait d'une déclinaison écrite.[1]

* *
*

Nous venons de révéler le procédé de la nature dans ce qu'il a d'essentiel : il reste à déterminer le degré de perfection avec lequel elle opère.

Faisons d'abord et rapidement l'historique des rapports et de leurs signes.

En soi, un rapport est une abstraction pure, et n'a aucune existence en dehors des termes qu'il unit. Dans le principe donc le signe du rapport ne fut pas séparé des termes de ce rapport; mais il fut accolé, soudé à l'un de ces termes, en général au premier. Il se trouva ainsi entre deux, place naturelle d'une expression faisant l'office de trait-d'union: --> Port — æ cardo. . . æ est le signe du rapport qui relie « porta à cardo » et vous voyez ce signe attaché au premier terme « port — æ ».

On dirait que l'esprit, concevant malaisément un rapport en lui-même, ne pouvait se résoudre à accorder à celui-ci le droit d'être représenté par un signe propre, un signe indépendant, et partant, le retenait captif et enchaîné à l'un des termes qu'il a mission d'unir.

A ce moment, le langage était sous le régime du cas ou de la flexion pure et simple.

Italiam venit,
Lavinia venit littora.

* *
*

En se développant, l'esprit humain éprouva le besoin d'une exactitude et d'une précision plus sévères. Les flexions finirent par devenir des signes trop vagues, trop imparfaits, trop incommodes: en un mot, les « cas » se montrèrent insuffisants. Le rapport commençait à jouer un rôle important dans la phrase: il revendiqua le droit d'être représenté par un signe spécial, et la nature lui abandonna les fragments de mots et de syllabes que l'on sait:

de, a, ab, e, ex, ad, sub, etc..

Le rapport se trouva ainsi affranchi, et la préposition détrôna en partie le « Cas ».

Toutefois l'antique flexion fut maintenue à côté du nouveau signe, comme pour témoigner de la première condition du rapport et rappeler son vrai caractère: « l'Abstraction ».

ad port — am pergo.
ad port — am subsisto.
in pute — um se immisit hircus.

Le rapport eut alors deux signes au lieu d'un. C'est à cette ère du langage qu'appartient entre autres la langue latine.

* * *

Plus tard, l'un des deux signes fut jugé superflu, et comme tel, condamné à être supprimé. Les langues jetèrent au vent un bagage inutile. Le Cas disparut, et la préposition eut le privilége exclusif de représenter le rapport.

Je vais	vers	la porte.
Je m'approche	de	la porte.

J'arrive	à	la porte.
Je m'arrête	à	la porte.
I go	to	the door.
I arrrive	at	the door.
I stop	at	the door.
Ich gehe	zu	der Thür.
Ich komme	bei	der Thür an.

* *
*

Les langues du premier âge ont cessé d'être, du moins sur le continent européen; et celles du troisième âge ne veulent plus reconnaître de déclinaisons. C'est donc aux langues qui représentent le second âge que s'applique ce que nous avons dit et ce qui nous reste à dire touchant la déclinaison.

Si notre historique est fondé, le Cas est un fait essentiellement caduque et variable, partant peu respectueux d'une règle. Cette présomption logique se trouve confirmée par l'expérience.

* *
*

A propos des conjugaisons, nous avons avancé comme un fait incontestable, comme un fait d'observation, que ni l'enfant ni l'ignorant ne commettent de méprises à l'égard des temps, c'est-à-dire ne confondent jamais l'un avec l'autre. Nous avons démontré également que la confusion des formes verbales qui se rattachent à ces Temps est impossible.

En est-il de même, quand il s'agit des Cas ?

Parcourez ces pays où l'on nous dit que chacun sait lire et écrire, l'Allemagne; écoutez parler ce

public de villageois coutumier de l'école, et voyez si l'on est bien ferme sur l'emploi des cas. Tâchez de surprendre la correspondance de quelque paysanne en cette langue dont l'orthographe est peut-être la plus facile après celle du latin, et examinez si l'article, sans parler des autres mots déclinables, est toujours traité conformément aux règles de la grammaire.

*
* *

Si vous êtes quelque peu attentif, vous constaterez bientôt que la nature est souvent en défaut au point de vue des désinences, qu'elle se préoccupe médiocrement des enseignements de l'école et viole sans scrupule les décrets les plus solennels des grammaires officielles.

Dans les rares régions où le latin se parle encore, les terminaisons les plus diverses sont, ou rendues par le nez avec le son informe que l'on sait, ou refoulées dans le gosier et comme on dit « mangées ». Dans les deux cas, leurs nuances sont escamotées ou se confondent dans le vain bruit de la chute de la voix.

Voilà l'aveu de la nature. Elle se confesse faillible à l'endroit des déclinaisons. Elle s'avoue malhabile à pratiquer les « Cas ». Mais tout a sa raison d'être dans la nature, et sous cette apparence de maladresse et de négligence se cache peut-être pour le pédagogue une précieuse leçon.

Soumettons un moment à nos méditations le procédé que nous venons de signaler. Essayons

d'en dégager les principes ou enseignements divers qu'il peut contenir.

* *
*

1. — Dans la nature, l'esprit passe du rapport au signe et du signe au rapport, directement et sans le secours d'aucun intermédiaire. En soi, tout rapport est une abstraction ; néanmoins, au moment où l'esprit le saisit, ce rapport est une réalité. Il emprunte pour ainsi dire l'existence aux deux faits qu'il unit. Il vit en eux et par eux.

Conséquemment son expression représente autre chose qu'une abstraction vide et creuse.

Ce qui est abstrait, c'est cette terminaison détachée, isolée de son tout et destinée à figurer des rapports qui pourront être, mais qui ne sont pas encore. Ce qui est abstrait, c'est ce concept à priori, c'est cet assemblage, cet échafaudage factice, de terminaisons que l'on nomme « Déclinaison ».

Ici encore la nature reste fidèle à son éternel procédé : elle ne travaille que sur le concret et le réel, et témoigne une fois de plus qu'elle a horreur de l'abstraction autant que du vide.

* *
*

2. — La nature « pratique » le Cas, elle ne le décline pas ; elle ignore tout groupement fait en vue d'une déclinaison. Je le répète : elle « pratique » le Cas, et cette pratique est constante, permanente. Cet exercice n'est pas abandonné au bout d'un mois, au bout de deux mois, pour faire place à un

autre. Il est continu; il dure aussi longtemps que dure l'usage même de la langue.

Et de cet exercice naît un sens: le sens qu'on pourrait appeler « l'instinct des rapports ».

* *
*

3. — La nature ne débute jamais par l'expression brute du rapport, mais elle s'attaque premièrement à la partie concrète du mot, à son élément positif. Elle ne s'amuse pas, comme l'Ecole, à déterminer l'expression d'un rapport avant de s'être mise en possession des deux termes de ce rapport.

Dans « portæ », par exemple, æ est le signe d'un rapport. Porta est l'un des termes de ce rapport, mais où est l'autre terme? Ce jeu avec les désinences pures est complètement étranger à la nature.

* *
*

4. — En elle-même, la forme de la flexion est transitoire. La nature en a le sentiment, et elle traite cette flexion comme une chose tout-à-fait accessoire. De là sa négligence et par suite sa maladresse dans l'emploi des Cas. De là son indifférence à l'égard du solécisme, et je dirais son dédain pour les foudres grammaticales qu'il provoque. De là cette mobilité, cette instabilité de la désinence qui se modifie d'un dialecte à un autre dialecte, d'une rivière à une autre rivière, d'un hameau à un autre hameau; qui se transforme d'une génération à une autre génération.

* *
*

On peut dire que la nature ébauche les cas et abandonne à l'Ecole le soin d'en parfaire le système et d'en régler l'usage. Et en effet, si le Cas est quelque chose, c'est à l'Ecole plus qu'à la nature qu'il le doit.

Celle-ci, d'une part, nous indique le défaut de sa cuirasse et par là peut-être le moyen de la vaincre; d'autre part elle nous enseigne à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à voir dans le jeu des désinences non un but mais un moyen, et nous met ainsi en garde contre les attraits et avances perfides de l'abstraction.

Développons maintenant côte à côte, parallèlement et pour ainsi dire contradictoirement les deux procédés artificiels rivaux : celui de l'école classique et le nôtre.

2. — L'art de décliner à l'Ecole.

Je ne sais s'il y a quelque chose de plus abstrait en soi qu'une désinence, qu'une terminaison :

a, æ, am, æ, â, as, is, — i, um, o, u, ibus, etc..

Ros	a	Ros	æ
	æ		arum
	am		as
	æ		is
	a		is

Pour ma part, je ne puis oublier que j'ai mis plus de trois mois à deviner ce qu'on voulait de moi en me donnant à étudier ces chiffres sous forme de

lettres. Longtemps mon maître désespéra de l'intelligence de son élève. J'avoue que ma bêtise lui donnait grandement ce droit, malgré l'ardeur de mon zèle et une envie de bien faire que rien ne décourageait. Sans viser aucune comparaison, nous rappellerons que l'illustre Al. de Humboldt se plaisait à raconter que, jusqu'à quinze ans, ses « âneries » grammaticales lui méritèrent la qualification de « brute ».

* *
*

Au fond, je crois que c'est l'histoire de tous les enfants qui sont condamnés à traverser la pénible phase des déclinaisons et conjugaisons classiques.

Au collège, on ne désespère pas de l'élève, mais on le cloue d'office, c'est-à-dire au nom de l'expérience acquise, quinze ou vingt mois durant (huitième et septième), sur l'intéressant tableau des désinences régulières et irrégulières des noms et adjectifs. En sortant de septième, l'élève se trouve quelquefois capable de faire accorder en genre, en nombre et en cas un substantif et un adjectif, et ce brillant résultat fait d'ordinaire la joie du maître et aussi son éloge.

* *
*

Disons la vérité. Si captivante que puisse être pour un homme l'étude des langues, avouons franchement que celle des déclinaisons n'eut jamais d'attrait pour personne. Disons mieux : si peu que leur tableau paraisse long et compliqué, ce travail devient un « supplice ».

C'est donc par un supplice, puisque ce labeur s'étend sur deux années au moins, c'est par un supplice que l'Ecole classique ouvre l'étude des langues :

« Mala ducis avi domum ! »

Certes, il faut toute la souplesse de la fibre du premier âge pour résister à de pareilles épreuves. Essayez donc, vous, homme fait, de vous asseoir sur le banc de l'enfant et d'y étudier, à côté de lui, celle des langues que vous voudrez, en vous soumettant de nouveau à la Méthode qu'on lui impose pour apprendre le latin ou l'allemand? Essayez dis-je, et que l'on voie jusqu'où peut aller votre persévérance.

* *
*

Pour obtenir de l'enfant cette étonnante résignation, il n'y avait qu'un moyen : c'était de le rendre, à son insu, complice de l'attentat dirigé contre lui-même. C'est le parti qu'a su prendre l'Ecole.

En effet, la déclinaison forme comme le portail de l'édifice grammatical classique. Or, élève, professeur et grammairien travaillent trop longtemps à ce portail pour qu'il vienne jamais à l'un d'eux l'idée de mettre un moment en question sa haute valeur et son absolue nécessité. Si parfois l'ombre d'un doute vient inquiéter leur foi à cet égard, on l'éconduit aussitôt comme une suggestion de l'esprit d'erreur, ou bien on lui répond par cette fière et dédaigneuse sentence :

Nous avons appris ainsi ! Nos pères ont appris ainsi ! Nos enfants apprendront ainsi !... Ce qui veut dire: « On ne peut apprendre autrement ».

* *
*

Vous avez raison! Si vos enfants ne doivent savoir des langues que ce que vous en avez appris vous-même, votre résolution est sage, et la voie est excellente : soyez sûr qu'ils ne vous dépasseront pas.

Et s'il est arrêté d'ailleurs qu'il leur importe d'apprendre les déclinaisons par les procédés de votre temps, nous sommes les premiers à vous conseiller de ne rien changer à l'ordre établi. Car s'ils ne vouent pas leur toute première jeunesse et leur tout premier zèle à cette étude, soyez sûr que plus tard ils n'auront jamais le courage de l'entreprendre du tout.

Dans notre conviction, il faut plus que du courage pour dévorer ce gâteau si cruellement épicé d'abstractions : il faut la foi et la naïve inexpérience de l'enfant. Si, à dix ans, vous ne savez pas les déclinaisons classiques, vous risquez fort de ne les savoir jamais. Que cela soit dit à la gloire ou à la confusion de l'art qui les prépare ou de l'art qui les enseigne, c'est une question que nous n'avons pas à débattre pour l'heure : nous nous bornons à constater un fait que les partisans de l'ancien système nous opposent eux-mêmes comme un principe.

* *
*

Ainsi donc, dans l'Ecole classique, tous les efforts, tant ceux du maître que ceux de l'élève, sont concentrés sur les désinences. On dirait que toute la langue est là. On donne à ce travail dix ans de sa vie et davantage, et l'élève prend l'ombre pour la réalité sans que personne songe à l'avertir, sans que personne ose le détromper.

Si la désinence est tout, le solécisme est pire que le barbarisme. Et en effet, d'ordinaire le second est loin d'avoir la vertu du premier pour émouvoir les foudres du maître.

L'abstrait, voilà donc le point de départ et en même temps le point d'arrivée de l'école classique. La nature, au contraire, ne connaît que le concret, ne s'appuie que sur le concret, ne vise que le concret.

L'Ecole et la nature travaillent donc en sens inverse. La première s'évertue à faire remonter les fleuves vers leur source.

Plaçons maintenant notre procédé en regard du précédent.

3. — Pratique des Déclinaisons dans notre Système.

Dès les premiers thèmes, la question des désinences est soulevée par l'élève lui-même, et le maître profite de l'occasion, pour établir la théorie des compléments et expliquer l'origine des Cas et des déclinaisons. Mais il remet à une leçon ultérieure la tâche d'organiser le tableau général des

désinences et laisse grandir à dessein le besoin d'en connaître l'usage d'une manière précise et définitive.

Ordinairement, après le douzième thème toutes les désinences possibles ont paru. L'heure est donc venue où l'on peut dresser le tableau promis. Mais ce tableau, qui le dressera, et où le prendra-t-on ? Le copiera-t-on dans les grammaires ? Le maître le dictera-t-il ?

* *
*

L'élève connaît toutes les désinences pour les avoir entendues et pratiquées. Partant, le Cas n'est pour lui ni une inconnue, ni une abstraction. Au lieu d'emprunter la déclinaison à tel ou tel livre, on la créera de toutes pièces ; et le maître simplement aidant ou dirigeant, ce sera la classe elle-même qui exécutera ce travail. Chacun dès lors comprendra et saura à fond un tableau qui est son ouvrage. Ce tableau ne sera point une abstraction : il répond en effet à une réalité et représente des connaissances préalablement acquises.

Le tableau une fois arrêté, il faut s'en servir. Le maître l'utilise le premier. Il s'appuie sur lui pour élaborer devant la classe chacune de ses propositions, chacun des thèmes de la Série qu'il expose. Ensuite l'élève reprenant ces thèmes, les reproduit en s'aidant du même tableau et en rectifiant ses phrases sur lui, à la manière du maître.

* *
*

On élabore ainsi une Série, deux Séries, vingt Séries, tout le langage objectif.

Ce n'est pas tout.

Au-delà des Séries vulgaires, il y a les Séries scientifiques et les Séries littéraires. Nous avons annoncé et nous démontrerons bientôt que les conceptions des auteurs classiques peuvent être disposées en Séries et transcrites proposition à proposition sur le modèle de nos thèmes linguistiques. Or, à la création de seconde main que nous entreprenons sur chaque ouvrage doit présider toujours notre même tableau. Pas une phrase qui ne soit rectifiée sur lui; pas une expression qui ne subisse son contrôle.

Est-ce assez ? Aurons-nous travaillé les déclinaisons aussi longtemps que l'école vulgaire, aussi foncièrement qu'elle ? Croyez-vous que nos élèves parviennent à les connaître et à les manier aussi bien que les siens?

* *
*

Disons quelques mots sur la manière dont un tableau des déclinaisons peut être conçu et construit, et appliquons notre idée au latin.

N'oublions pas que la question des Cas a été posée par la classe, et que le maître est tenu d'associer ses élèves à la recherche de la meilleure solution possible. Ce procédé présente deux avantages : d'abord l'élève prendra plus d'intérêt à la chose ; ensuite la solution à laquelle on s'arrêtera

demeurera gravée dans son esprit avec le caractère d'une découverte personnelle.

* *
*

L'élève a été amené à distinguer deux sortes de flexions, celles des termes qui complètent les verbes et celles des termes qui complètent les noms. Il aura certainement l'idée de séparer ces deux espèces de compléments. Cette distinction pourra se faire au moyen d'une barre, et on obtiendra un premier tableau de la forme :

port — a
æ
———
am
æ
a

Au-dessous de la barre sont placées les trois désinences que peut prendre porta, quand il sert de complément à un verbe ou à une préposition ; au-dessus de la barre, la forme que prend porta quand il sert de complément à un nom :

portæ — cardo,

et à la première ligne, la forme que présente porta quand il joue le rôle de sujet dans une proposition.

* *
*

On pourra indiquer la fonction de chaque désinence et notre tableau deviendra:

port	a	sujet
	æ	complément de nom
	——	
	am	1er complément de verbe
	æ	2e complément de verbe
	a	3e complément de verbe

Le complément d'un nom répond à la question (de quoi?) faite après le nom.

Le complément (1) d'un verbe répond à la question (quoi?) faite après le verbe.

Le compl. (2) répond à la question (à quoi ?

Le compl. (3) répond à la question (par quoi ?

* * *

Nous pouvons encore faire figurer ces quatre questions dans notre tableau, lequel prend alors la forme définitive:

quoi ?	port a		sujet
de quoi ?	æ		compl. de nom
	——		
quoi ?	am	1er	compl. de verbe
à quoi ?	æ	2e	compl.
par quoi ?	a	3e	compl.

On construirait de la même manière le pluriel; et la première déclinaison tiendrait tout entière dans le tableau syncrétique :

a	æ
æ	arum
——	——
am	as
æ	is
a	is

On adoptera cette forme après deux ou trois jours de pratique.

Les quatre autres déclinaisons seront ramenées à des tableaux analogues : en sorte que les cinq ensemble pourraient tenir, comme on dit, dans le creux de la main.

* *
*

Quels avantages ce tableau peut-il avoir sur ceux des grammaires ordinaires ?

D'abord celui de la simplicité et de la brièveté. Il ne s'étend pas sur quinze ou vingt pages. L'élève peut l'embrasser et l'embrasse d'un coup d'œil.

Un deuxième avantage est sa précision et sa clarté. La barre qui le partage en deux rappelle à l'élève qu'il y a deux sortes de compléments, et partant deux sortes de désinences. Les grammairiens n'ont rien imaginé pour amener l'enfant à distinguer la flexion destinée à un complément de nom des flexions destinées aux compléments de verbe.

Aussi faut-il des mois entiers d'explications pour lui faire entendre la règle de « liber petri ».

* * *

Un troisième avantage est l'ordre naturel des cas. Je me suis demandé souvent et me demande encore pourquoi, dans les grammaires ordinaires, la flexion destinée au premier complément vient après la flexion destinée au deuxième.

ros	a		
ros	æ		
ros	æ	2	compl. de verbe
ros	am	1	compl.
ros	a	3	compl.

J'avoue ne voir aucune raison à cette interversion. Peut-être n'y en a-t-il en effet aucune. Détail insignifiant, dira-t-on, légère imperfection comme il s'en glisse partout.

— Légère pour vous peut-être, mais non pour l'enfant qui travaille ainsi dans le désordre en croyant travailler dans l'ordre, Mettre au second rang ce qui doit être au premier, mettre au premier ce qui doit être au second, quoi de plus propre à dévoyer l'élève? ferait-on autrement si l'on voulait tendre un piége à son inexpérience ?

* * *

Nous avons donc rétabli l'ordre naturel qui est en même temps l'ordre logique. Dans notre

tableau le premier complément vient le premier et avant le second, et le second vient le deuxième et avant le troisième.

C'est là une innovation qui n'a pu, à coup sûr, nous coûter de grands efforts d'intelligence, et pourtant, je ne sache personne qui ait réclamé avant nous contre l'arrangement illogique que nous signalons.

Notre tableau se recommande encore par la netteté de sa terminologie. Nous avons remplacé ces sobriquets en « atif » et en « itif », que personne ne comprend et ne peut comprendre, par des expressions que nous croyons aussi exactes que simples.

* *
*

Une dernière propriété de notre tableau, la plus importante, est de réduire, comme nous l'avons annoncé, toute la syntaxe à quelques lignes. En effet la syntaxe a pour objet de déterminer les fonctions dévolues aux termes de toute proposition. Or, ces fonctions se trouvent naturellement déterminées par les dénominations mêmes que nous proposons.

« Je donne un habit au pauvre »

Je donne quoi ? — un habit (compl. 1): vestem.
Je donne à qui ? — au pauvre (compl. 2): pauperi.
Et sans difficulté aucune et sans hésitation, l'élève dicte la phrase:

« Vestem pauperi do. »

« Le berger flatte de la main le dos du chien. »
Il flatte quoi? — le dos (compl. 1), dorsum.

Il flatte à qui ? — au chien (compl. 2), donc: cani.
Il flatte par quoi ? — par sa main (compl. 3): manu.
Et l'élève avec la même sûreté produit la phrase:
« Dorsum cani manu remulcet pastor. »

* *
*

En quoi consiste ici la tâche du maître ?

Il aide à l'élève à fixer l'ordre des compléments, c'est-à-dire à déterminer la vraie fonction de chaque terme.

Etant donnés le système de nos Séries et notre mode d'enseignement, on doit voir que ce travail de syntaxe est perpétuel dans nos leçons de langues. Il commence à la première proposition du premier thème et ne finit qu'avec la dernière proposition de la dernière Sèrie.

Qui donc oserait bien nous accuser de ne pas faire de grammaire? Qu'elle se nomme, l'Ecole qui travailla et pratiqua jamais la syntaxe à l'égal de la nôtre.

4. — Parallèle des deux Procédés.

Il y a donc deux manières de traiter les déclinaisons. Laquelle est la meilleure? Pour juger, il faut comparer.

L'Ecole classique met l'enfant à l'étude des déclinaisons, avant qu'il sache quel peut en être l'objet et à quoi cela peut bien servir. On la lui impose six mois avant qu'il en ait besoin, deux ans avant qu'il la mette sérieusement en pratique.

Chez nous, c'est l'élève qui sollicite l'explication du Cas. L'étude des déclinaisons est donc toujours prématurée dans l'Ecole classique. Elle ne l'est pas chez nous, puisque chez nous la pratique commence dès le premier jour.

ad portam pergo,	ich gehe zu der Thür,
portæ appropinquo,	ich næhere mich der Thür,
ad portam pervenio,	ich komme bei der Thür an,
etc..	etc..

Il importe à l'élève de connaître la raison pour laquelle on dit ici « portam », et là « portæ », plus loin « porta ».

* * *

A l'Ecole classique, l'élève décline pour décliner. Il apprend ou croit apprendre la déclinaison pour elle-même : il l'étudie donc à l'état d'abstraction. Chez nous, c'est pour l'appliquer immédiatement qu'il la demande, c'est pour la joindre à quelque chose de concret, c'est pour la réaliser dans l'expression d'un fait actuel.

Là, la déclinaison est un but, ici c'est un moyen.

Là, c'est la forme qui préoccupe exclusivement le maître et l'élève. Ici, l'essentiel prime l'accessoire; le fond va avant la forme comme dans la nature.

* * *

Là, on s'appesantit des semestres entiers sur des désinences folles. L'enfant déclinera ou conjuguera, sans trêve ni merci, substantifs, adjectifs, pronoms, verbes actifs, verbes passifs, verbes dé-

ponents, verbes neutres, que sais-je ? uniquement préoccupé de la terminaison, c'est-à-dire de l'accessoire. Chez nous, l'exposé des déclinaisons exigera à peine une heure.

Là, on emprunte des tableaux abstraits, confus, mal dressés, aux grammaires officielles, et on les impose à l'élève comme autant de dogmes. Chez nous, c'est l'élève lui-même qui les organise, partant, le tableau représente à ses yeux une synthèse, jamais une abstraction.

* *
*

A l'Ecole classique, la déclinaison est un intermédiaire qui s'interpose toujours entre la perception et l'expression d'un rapport. L'élève ne va jamais directement à cette expression : il ne l'atteint qu'à travers le tableau de la déclinaison. Chez nous, il va directement à l'expression du rapport, l'applique intuitivement à ce rapport ou l'en fait jaillir, puis la vérifie ou la rectifie, s'il y a lieu, au moyen du tableau.

Celui-ci finit juste par où celui-là commence. L'un parle premièrement sa pensée et en corrige ensuite la forme ; l'autre fabrique d'abord une terminaison, puis l'adapte à sa pensée. Le premier opère intuitivement, le second mécaniquement.

Lequel des deux procédés se rapproche le plus de celui de la nature, laquelle, ignorant absolument l'art de décliner, va directement, comme nous

l'avons dit, du rapport au signe et du signe au rapport, toujours pratiquant, et toujours travaillant sur le réel et le concret ?

* *
*

Il est une objection que beaucoup de gens formulent contre notre système : c'est ici le moment d'y répondre « vous supprimez, nous disent-ils toutes » les difficultés : et vous n'abandonnez rien à l'effort » individuel de l'enfant. Vienne ensuite le moindre » obstacle, il s'y heurte et s'y brise. L'esprit doit » s'aguerrir comme le corps !

C'est aussi notre avis, mais nous y mettons une condition : c'est que l'esprit à la fin triomphe des difficultés et non qu'il y succombe : car, à ce compte le meilleur des maîtres serait le plus incapable. Depuis quand la défaite est-elle devenue l'école de la victoire ?

* *
*

Cela me rappelle certaines grandes manœuvres. Par suite de mesures trop bien prises sans doute, nos malheureux réservistes restaient parfois quatre jours sans recevoir leur pain, commençaient leurs marches au soleil de 11 heures, couchaient dans des greniers infects, à l'abri de toits effondrés. Tout cela à la gloire, à la très grande gloire de l'intendance militaire ! Ne travaillait-elle pas ainsi, dans la mesure de ses forces, à aguerrir notre armée ? Et il ne manqua pas de gens qui jugèrent le ´dé excellent.

Rien de tel en effet pour préparer nos soldats à terrasser nos futurs ennemis, qu'une fringale de huit jours, une solide insolation ou une puissante fluxion de poitrine!

Nous rendons l'étude trop facile! Quelle objection!

Notre Méthode rend l'étude trop facile!

C'est toujours le vieux grief de la patache contre le chemin de fer. La vapeur, elle aussi, a supprimé bien des obstacles. a aplani bien des chemins; elle a même éliminé les montagnes. Les obstacles font-ils défaut aujourd'hui ? L'énergie humaine a-t-elle faibli depuis lors ?

Nous rendons l'étude trop facile !

Trop féconde, vous voulez dire? Est-ce là un défaut à reprocher à une Méthode? Qualifierez-vous de mauvaise la machine qui battrait à l'heure 100 gerbes de plus que les machines ordinaires?

Grâce au chemin de fer, vous faites en une heure ce que vous n'accomplissiez pas jadis en un jour. Si, avec nos Méthodes, vous apprenez en une heure ce que, de notre temps, nous n'apprenions pas en un jour, vous vous croirez lésé dans vos facultés! Vous croirez vos moyens diminués, vos forces amoindries! Vous regretterez les obstacles contre lesquels vous vous épuisiez en vain !

* *
*

Si, pendant que vous mâchonnez péniblement un livre de Virgile, nous nous assimilons cet auteur

en entier, oserez-vous déclarer votre travail plus considérable que le nôtre et plus fructueux?

Pour dix obstacles, que vos élèves ont rencontrés sur leur chemin et qui ont été pour eux l'occasion de neuf défaites, les nôtres en ont rencontré cent qui ont été pour eux l'occasion de quatre-vingt-dix victoires. Décidez en conscience, lesquels ont pris la meilleure voie.

Nous rendons l'étude des langues trop facile!

Le levier détruit-il la force de l'homme, parce qu'il décuple l'effet de chacun de ses efforts?

La jeunesse, jadis, s'épuisait dans l'étude d'une seule langue: elle s'épuisera désormais dans l'étude de dix langues.

Le progrès ne détruit pas l'obstacle: il le transforme ou le déplace.

Si prompte que puisse être une méthode scientifique, votre vie sera toujours trop courte pour découvrir tout ce qui est vrai, pour voir tout ce qui est beau, pour vous assimiler tout ce qui est bon.

Notre devoir est d'aller à la science par les voies les plus courtes et les plus faciles, et non de cheminer à la manière du pélerin, qui croit grandir ses mérites en hérissant de pointes l'intérieur de ses souliers.

X

La Préposition.

Nous venons de considérer et de traiter les Cas en eux-mêmes, à part des prépositions qui s'y joignent à chaque instant, et qui, en apparence du moins, les commandent. Consacrons quelques lignes à l'étude de cet élément de la proposition, et disons comment on le pratique dans notre système.

La préposition tient intimement au verbe; souvent même elle fait corps avec lui. On dirait une parcelle détachée de sa substance. Elle remplit près du verbe l'office de premier valet. Sa fonction consiste principalement à indiquer le sens dans lequel se fait l'action, à préciser le point sur lequel elle porte, à marquer le but vers lequel elle tend.

Considérée à ce point de vue, la préposition joue dans la phrase un rôle très important, et à propos d'elle, on peut poser trois questions principales à toute méthode linguistique et notamment à la nôtre.

1. — Y occupe-t-elle une place en rapport avec son importance ?

2. — Comment s'opère son assimilation ?

3. — Comment se révèle et comment s'étudie son jeu sur les autres termes de la proposition ?

* *
*

Les thèmes de nos Séries reproduisent tous les actes et toutes les situations possibles: donc il est certain que le jeu complet des prépositions s'y produira. Cela d'abord.

D'ailleurs le nombre des prépositions est très restreint, restreint comme le nombre des rapports auxquels elles servent d'expression. Ces termes-là sont donc des termes extrêmement généraux, une monnaie essentiellement courante, laquelle, par conséquent, doit se trouver partout.

Donc, dans les 25 phrases qui composent à l'ordinaire chaque thème de nos Séries, il y a place pour elles toutes; j'ajoute qu'il y a chance que le plus grand nombre s'y produise effectivement et s'y produise plusieurs fois.

Je vais	vers	la porte.
Je m'approche	de	la porte.
J'arrive	à	la porte.
Je m'arrête	à	la porte.
La porte tourne	sur	ses gonds.
etc..		

Si le verbe occupe le premier rang dans nos Séries, on peut dire que la préposition y occupe le second. Elle a droit à ce rang par la fonction considérable qu'elle remplit dans le langage comme déterminatif. Notre Méthode lui accorde donc une place en rapport avec son importance.

* * *

Comment s'opère l'assimilation de la préposition? Ce problème est le corollaire immédiat de celui que

nous venons de résoudre à propos des Cas ou de la flexion des noms.

Nous ne dresserons pas, comme les grammaires vulgaires, une liste abstraite de ces prépositions et des Cas qu'elles régissent. Non!

Travail abstrait, travail stérile?

Nous les prendrons, nous les saisirons vives ou vivantes, ces prépositions: vivantes comme l'idée dont elles sont l'incarnation, vivantes comme l'action dont elles traduisent une face, vivantes comme l'objet sur lequel elles s'appuient, vivantes enfin comme l'organisme des phrases dont elles font partie.

La préposition s'apprendra dans la phrase et par la phrase.

* *
*

Cette assimilation sera-t-elle prompte et sera-t-elle facile?

Si elle sera prompte!

A la fin du cinquième thème, l'élève les connaîtra toutes. Au bout du douzième. il les maniera avec autant d'aisance et de sûreté qu'un philologue de profession. Il les connaîtra, non dans leur définition — elle est impossible — mais dans leur sens ou valeur intime, à peu près comme on se connaît soi-même sans pouvoir se définir.

Si cette assimilation sera facile!

Elle sera facile, je dirai instantanée comme la conception même des rapports; et si ces rapports

s'imposent à l'esprit, cette assimilation s'imposera également et s'opérera d'elle-même.

Difficile ?

Elle l'est peut-être pour celui qui traite la préposition comme un signe pur, un signe abstrait, un signe défunt de son idée. Dans cette condition, je la crois même impossible. Comptez en effet les coups de lèvres et de langue qu'exigent de votre élève ces 15 ou 20 malheureuses syllabes ; et aux caricatures qui grimacent d'ordinaire sur la page maudite, jugez et de l'agacement de l'enfant et des sueurs toujours nouvelles, parce qu'elles sont toujours stériles, qu'il lui faut périodiquement verser sur ce champ ingrat.

Si elle sera facile !

Mais dès le troisième jour, la préposition fera partie de la pensée de notre élève : et elle sera sur sa langue comme elle est dans son esprit. Il faut le bandeau épais du pédantisme pour empêcher de lire cette conclusion à la seule lumière des prémisses.

* *
*

Dans les langues qui n'ont pas de déclinaison, la préposition n'exerce aucune influence sur la forme de son complément. Au contraire, dans les langues qui ont conservé la flexion, elle oblige son complément à prendre une désinence particulière et déterminée. Nous avons donné précédemment l'explication de cette double représentation des rap-

ports. Que ce fait soit dû à la cause indiquée ou qu'il soit la conséquence d'un rapport véritable de subordination, le résultat est le même quant à la pratique : on peut dire que la préposition « régit » un Cas à l'instar du verbe.

* *
*

Nous avons parlé des rapports que le verbe soutient avec son complément ; nous avons dit comment l'esprit va de l'un à l'autre, conçoit l'un dans l'autre et par l'autre. La même théorie s'applique tout entière au cas présent. Elle s'y applique même plus directement qu'au premier. En effet : le rapport contenu dans le verbe ordinaire s'y trouve à l'état latent ; il y est enveloppé et se devine plutôt qu'il ne se voit :

« Portæ appropinquo. »

Au contraire, ce rapport devient pour ainsi dire visible et tangible dans le corps de la préposition qui en est le signe spécial, l'expression propre,

« Ad portam appropinquo. »

Le jeu ou l'action de la préposition sur son complément s'apprend donc comme le reste, par la pratique, une pratique directe et constante d'où jaillit de bonne heure « l'Intuition ».

La règle est la coquille de l'œuf destinée à disparaître sitôt que la vie en émerge.

XI

Le Préfixe.

Il nous reste encore à parler d'un terme qui, par sa forme et sa nature, doit être considéré comme un proche parent de la préposition; peut-être même n'est-il rien autre chose que cette préposition momentanément déguisée. Nous voulons parler du « Préfixe ».

Dans la plupart des idiomes européens, le Préfixe joue un rôle plus ou moins effacé. Seule la langue allemande le met particulièrement en évidence et lui accorde une place spéciale et indépendante dans la proposition. C'est donc dans cette langue qu'il convient de l'étudier.

* * *

Le Préfixe est le signe d'un signe; c'est l'instigateur ou, si l'on vent, le prélude d'un autre signe. Il appelle, il provoque soit un « forté » de la voix, soit un geste de la main (ordinairement les deux à la fois), qui commencent la signification du verbe ou qui l'achèvent :

Ich will die Thür auf-machen.
Ich mache die Thür auf.

Dans ces deux propositions, la main et la voix aident, comme on dit, au mot « auf », l'une par un mouvement spontané, l'autre par un accent spécial, les deux dictés par l'instinct ou plutôt commandés par l'idée. Ce Préfixe est donc bien le signe d'un

signe. Comme tel, il est, au vrai sens du mot, « indéfinissable ». C'est quelque chose qu'un livre sera toujours impuissant à vous expliquer. Plus il dissertera à son sujet, moins vous l'entendrez. An, auf, ver, zer... sont des signes si essentiellement abstraits, si généraux, qu'ils n'ont plus de limites appréciables. Il n'existe pas de termes plus généraux capables de les circonscrire c'est-à-dire de les définir. Ils sont bien réellement « indéfinissables ».

Il n'y a qu'un geste ou une flexion de la voix qui puisse les rendre. Ils ne représentent pas une Parole entière mais un fragment de Parole, et ce qu'il y a de plus intime, de plus subjectif, de plus personnel dans la Parole, à savoir : « l'Accent », et dans l'accent « l'intonation ». Il n'y a donc que deux moyens de manifester le sens intime du Préfixe : le ton de la voix et le geste de la main.

* *
*

Quelle est la Méthode qui recourt à ces deux moyens et qui les recommande? Est-ce celle qui part de ce principe qu'une langue peut s'apprendre sans maître, ou celle qui vous condamne à retrouver cette langue pièce à pièce dans un vocabulaire où elle n'est pas, où elle ne peut pas être, où elle ne sera jamais ?

Essayez pour voir...

L'allemand possède une petite douzaine de ces termes. Hé bien ! ces 12 syllabes constituent à elles seules un obstacle que je tiens pour insur-

montable par les méthodes usuelles: je dis « insurmontable. »

Savez-vous où gît pour nous en particulier, gens de langue latine, la difficulté de l'allemand? Je puis vous le dire, moi qui ai livré sur ce terrain une bataille de plus de trois cents jours. J'aurais pu triompher peut-être de tous les autres obstacles; mais j'ai succombé et je devais succomber devant celui du Préfixe.

Combinez en effet ces 12 ou 15 déterminatifs avec les 500 racines de la langue allemande, et voyez quel formidable chiffre peut former le nombre de ses termes composés. Je luttais donc contre l'infini, et celui-là lutte également contre l'infini qui n'attaque pas le Préfixe par le côté que nous allons dire.

* *
*

Le Préfixe est le rempart le plus redoutable de la langue allemande; mais si on parvient à s'en emparer, on la domine complètement.

Autant faut-il en dire du grec avec ses prépositions qui sont de véritables préfixes. Ces deux langues sont deux places imprenables avec les moyens ordinaires. L'allemand vaut le grec et le grec vaut l'allemand, comme langues qui ne se laissent jamais assimiler au moyen du dictionnaire et de la grammaire.

Et pourtant ces deux idiomes, si rebelles à tous les efforts de l'Ecole classique, le grec et l'allemand, doivent être au fond et sont réellement les deux plus faciles de notre monde européen. En effet, si

leurs mots se composent et se décomposent à volonté, cela prouve que les éléments de ces mots sont encore distincts, tandis que, dans les autres langues, les éléments les plus divers se trouvent fondus et confondus ensemble et absolument méconnaissables. Dans celles-ci, chaque terme est à conquérir comme un terme original, un terme «sui generis», et il y en a comme cela trente mille et au-delà. Dans celles-là, il suffit de connaître un petit nombre de mots élémentaires, avec le secret de leurs combinaisons, pour les connaître tous.

* *
*

Appuyons ces généralités sur des faits et des chiffres. Nous avons dit quelque part que l'individualité humaine, la vôtre ou la mienne, peut s'écrire dans un livre de quatre mille pages. Si quelqu'un n'a étudié en français que les trois premiers mille, nous ne garantissons pas qu'il puisse exprimer et comprendre le dernier millier. Au contraire, l'expérience nous a démontré que celui qui a parcouru les deux premiers milliers de nos thèmes en grec et en allemand, est parfaitement en état d'exprimer et de comprendre les deux mille autres.

Chose remarquable! les élèves qui ont étudié avec nous en grec les 80 thèmes de notre Série du berger se trouvent tout-à-coup de force à comprendre les auteurs grecs à première vue, tandis que l'étranger qui a fait avec nous les mêmes thèmes en français

est encore incapable de déchiffrer le plus facile de nos écrivains.

A quoi cela tient-il? — Evidemment à la différence de constitution des deux langues.

* *
*

La constitution d'une langue dépend en grande partie du rôle qu'y joue le Préfixe. Nos 90 thèmes nous représentent une moyenne de 2000 phrases; or, ces 2000 phrases, en tant qu'elles expriment les situations, les mouvements, les actes les plus élémentaires de la vie, doivent contenir, ou peu s'en faut, toutes les racines de la langue. Elles contiennent en outre et nécessairement tous les Préfixes, les Préfixes mariés aux racines et formant avec elles la meilleure partie des alliances et combinaisons dont ils sont susceptibles. Que l'enseignement sache tirer de cette matière première le parti qu'en tire la nature, et le phénomène que nous venons de constater s'expliquera de lui-même.

En effet, dans le cours de ces 90 thèmes, l'élève a certainement l'occasion de se familiariser avec les deux éléments essentiels et constitutifs de la langue: il se trouve donc promptement en état de travailler par lui-même cette matière et d'en former de nouvelles combinaisons propres à exprimer le reste de son individualité.

Cela dit, comment faut-il enseigner le préfixe?

* *
*

Le préfixe, rappelons-le, est un signe qui provoque, soit un forté de la voix, soit un geste de la

main, destinés l'un et l'autre à commencer la signification du verbe ou bien à l'achever.

Ich drehe den Griff um.

Ich will die Thür zu-machen.

Ainsi considéré le préfixe, comme la préposition, est une parcelle du verbe. Comme tel, il partagera avec le verbe la maîtresse place dévolue à celui-ci dans la proposition.

Mais ce n'est pas seulement dans notre système écrit que le verbe occupe une place privilégiée, c'est par-dessus tout dans l'exposé oral des thèmes et des propositions. Le préfixe marchant toujours de pair avec le verbe bénéficiera des mêmes avantages : il sera exclamé ou proclamé à part avec le verbe, accentué à part avec le verbe ou dans le verbe, défini à part avec un geste de la main ou une contraction de la bouche.

Voilà notre manière d'enseigner ou de traduire le Préfixe.

Notre Série élémentaire du « Berger » compte 2000 propositions : elle seule nous offre donc 2000 fois l'occasion de produire cette traduction. Travaillé de la sorte le Préfixe exigera-t-il beaucoup de semaines pour s'assimiler à l'esprit ? Sa vertu et son sens intime échapperont-ils longtemps à la perception intuitive de l'écolier ?

* *
*

Vous ne vous êtes peut-être jamais demandé comment le petit enfant, parvient à deviner les douze formidables énigmes que lui posent sans

cesse et à l'envi les douze sphynx qui règnent en maîtres sur sa langue maternelle? Observez-le attentivement, et vous verrez que l'accent et le geste sont les seuls interprètes auxquels il a recours: le geste qui « pointe » ou figure l'action, l'accent qui lui imprime un caractère.

La constitution de nos Séries, la forme de nos thèmes, notre mode d'enseignement nous permettent, non seulement de pratiquer le Préfixe comme le pratique la nature, mais encore de le pratiquer mieux qu'elle.

ETUDE DE LA PROPOSITION

La Construction,

XII

Deux sortes de Constructions. — Ordre naturel, Ordre logique.

Les matériaux sont là, tous correctement taillés; nous n'avons plus qu'à construire. Deux styles s'offrent à nous, le style antique et le style moderne. Notre Méthode se pliera-t-elle mieux à l'un qu'à l'autre, ou s'accommodera-t-elle également aux deux?

Voyons d'abord en quoi consiste chacune de ces constructions.

* * *

Dans les langues très anciennes, tout terme qui en complète un autre est placé avant cet autre. On ne dira pas « sur la table » mais « la table sur ». Les langues modernes offrent encore quelques vestiges de cette construction. Les mots français « là-dessus, là-dessous, là-bas, là-dedans, etc. » sont composés d'après cette règle. C'est cet idéal qui gouverne en partie la proposition latine. Le latin dira :

Ad portam pergo,

et non : Pergo ad portam.

Voilà l'ordre antique : je l'appelle « naturel ». Il est en effet plus naturel que l'autre. Il débute par le déterminé pour finir par l'indéterminé. Par là, l'expression reste concrète du commencement à la fin. Le grec, sous ce rapport, n'est pas aussi antique que le latin. Sa construction est presque celle des langues modernes.

Si le verbe est chargé de plusieurs compléments, l'ordre à suivre dans la distribution de ces compléments est celui que présente notre tableau général des désinences. Jetez d'abord le premier complément ; continuez par le second, pour arriver au troisième.

« Dorsum cani manu remulcet opilio. »

* * *

A la règle que nous venons d'énoncer il faut en joindre une seconde commandée par la cadence et l'harmonie, et avec laquelle la première est souvent obligée d'entrer en composition :

L'adjectif sera séparé de son substantif par un ou plusieurs termes :

» Tityre, tu patulæ recubans sub tegmine fagi,

» Silvestrem tenui musam meditaris avena.

Par cette ordonnance la phrase se présente harmoniquement balancée ou équilibrée; et elle évite la continuité de consonnances monotones.

Telles sont les règles qui président à la construction de la phrase antique. Leur application est aussi facile que leur exposé est simple.

* *
*

La construction moderne obéit à un principe diamétralement opposé à celui de l'ancienne.

Tout terme qui en complète un autre se place après cet autre.

Cette règle, bien entendu, n'est pas plus absolue que la première, mais c'est l'idéal vers lequel tend visiblement la proposition moderne.

Je vais vers la porte,

et non pas: Vers la porte je vais.

Cette inversion n'est permise qu'à la poésie, précisément parce que la poésie recherche surtout les formes antiques.

La cadence et l'harmonie sont admises, ici encore, à faire valoir leurs droits; et la règle dominante n'est pas toujours rigoureusement appliquée.

Le terme « logique » me paraît caractériser l'ordre qui préside à la construction de la phrase moderne. Ici, le mot le plus indéterminé est le point de

départ; et la phrase en se développant va le déterminant de plus en plus. Dans « Je vais à la porte », « Je » est complété, c'est-à-dire déterminé par « vais », et vais est complété c'est-à-dire déterminé par « à la porte ».

Quand le verbe a plusieurs compléments, c'est ordinairement la cadence et l'harmonie qui décident de leur place.

* *
*

Les langues dans lesquelles le Préfixe joue un rôle, comme l'allemand, doivent avoir et ont en effet une construction à part. L'allemand offre quatre espèces de phrases.

1. — Celles où le verbe n'a point de préfixe ou bien est soudé à un Préfixe inséparable :

Ich œffne die Thür.
Er zerbricht Holz.

Dans ce cas, la proposition se construit d'après l'ordre logique.

2. — Les phrases où le verbe porte un préfixe dit séparable :

Ich mache die Thür auf.

Dans ce cas, les deux parties se séparent et prennent entre eux comme dans un cadre tous les compléments. Si on y fait attention, c'est au fond l'ordre logique qui préside à cette construction. En effet, « auf » n'est pas autre chose qu'un déterminatif de « mache ».

3. — Les phrases qui sont commandées par un verbe enclitique :

Ich will ⟶ die Thür auf-machen.

Versuchen sie ⟶ die Thür auf-zu-machen.

Il y a alors deux verbes dans la phrase, et tous les compléments sont enserrés entre eux. Cette forme est un compromis entre la construction antique et la construction moderne. L'Enclitique est à la place qu'il occuperait dans une proposition moderne, mais le second verbe « auf-machen » se trouve précédé de son complément « die Thür ».

4. — Les phrases qui se trouvent sous la dépendance d'une conjonction :

Wenn ich die Thür auf-mache.

Wenn ich die Thür auf-machen will.

Ces constructions sont plus antiques que modernes. En effet, « will » est précédé de son complément « auf-machen », et auf-machen est précédé de son complément « die Thür ». La phrase entière est encadrée entre la conjonction « wenn » et celui des deux verbes qui a une forme personnelle (ich will).

Voilà les quatre types de construction que peut présenter une proposition allemande. Si nous ajoutons à ces quatre cas celui où un complément quelconque usurpe la place du sujet, et où ce sujet saute par de-là le verbe pour rétablir la balance,

« Die Thür will ich auf-machen »,

nous aurons épuisé tout ce qu'on peut dire sur la construction de l'allemand.

* * *

XIII

Etude pratique de la Construction dans une langue étrangère antique ou moderne.

Nous venons de le voir, la phrase latine se construit autrement que la phrase française, et la phrase allemande autrement que les deux premières. L'homme qui n'a jamais parlé que le français est donc incapable de construire soit une phrase latine soit une phrase allemande, quand même on lui en livrerait tous les éléments. Par conséquent, s'il veut apprendre une de ces langues, il lui faut étudier la construction de la phrase en cette langue. Quant à celle de la langue maternelle, nous l'avons apprise directement en apprenant à penser, et nous l'appliquons intuitivement; il n'y a donc pas lieu de l'étudier, du moins en vue de son application.

Voici dès lors comment peut se formuler le problème en question.

Un élève est habitué à penser et à parler selon l'ordre logique : à quel exercice doit-il se soumettre pour apprendre à penser et à parler avec la même facilité dans une langue étrangère où la phrase est construite d'après l'ordre naturel ?

L'école classique possède ou croit posséder une solution ; notre Méthode vient en proposer une nouvelle : comparons-les.

* * *

1. — La Construction par le procédé vulgaire.

Soit à présenter devant une classe une églogue de Virgile.

Tityre, tu patulæ recubans sub tegmine fagi,
Silvestrem tenui musam meditaris avenâ.
Nos patriæ fines et dulcia linquimus arva,
Nos patriam fugimus : tu Tityre, lentus in umbrâ,
Formosam resonare doces Amaryllida silvas...

L'école classique arrache brutalement la proposition à son milieu pour la soumettre à une sorte de dissection anatomique. Elle la brise sans pudeur ou du moins la démonte comme l'enfant son jouet; puis, replaçant ses éléments dans l'ordre logique, elle en fait une phrase moderne.

Cela s'appelle faire la construction !

Tityre, tu recubans sub tegmine fagi patulæ,
Meditaris musam sylvestrem avena tenui.
Nos linquimus fines patriæ et arva dulcia;
Nos fugimus patriam, tu, Tityre, lentus in umbra,
Doces silvas resonare Amaryllida formosam...

* * *

Pour enseigner la construction antique, l'Ecole la détruit, la fait disparaître et lui substitue la construction moderne. Je demande si c'est bien là le moyen de familiariser l'esprit avec cette construction? Je demande combien il faudra d'années pour arriver par cet étrange procédé à suivre intuitivement l'ordre naturel, à appliquer

intuitivement la construction antique? Au lieu de ramener l'ordre logique à l'ordre naturel, vous ramenez l'ordre naturel à l'ordre logique.

Moyen et but furent-ils jamais plus contradictoires? Autant vaudrait, comme l'a dit quelqu'un, s'exercer à tenir une chaise en équilibre sur le bout de son nez, afin de se fortifier les bras.

* *
*

En lisant ainsi le latin à rebours, en le parlant à rebours, en l'écrivant à rebours, je tisse la toile de Pénélope. Il est trop évident que je ne parviendrai jamais à savoir cette langue qui est pourtant la plus facile des langues qui se parlent sur la terre.

Que dis-je? Plus je la lirai, plus je la parlerai, plus je l'écrirai dans ce sens, moins je la saurai.

Voyez en effet: entre ma pensée et la forme antique vous venez placer de nouveau un intermédiaire. Il me faudra atteindre la construction antique à travers la construction moderne. Vous me condamnez à faire de l'ordre naturel avec de l'ordre logique, c'est-à-dire à fabriquer de la lumière avec des ténèbres. Au lieu d'abaisser les obstacles qui peuvent empêcher ma pensée d'aller droit à son expression, vous les grandissez à plaisir.

Non! jamais, quoi que je fasse, je ne saurai le latin; jamais cette langue ne deviendra un organe naturel de ma pensée; jamais un de ses livres n'évoquera devant moi l'âme vraie de l'écrivain; jamais ne fera monter le battement de son cœur jusqu'au

mien. Virgile, Cicéron, disséqués ainsi ne peuvent plus être en effet que des cadavres !..

Voilà où mène la Méthode de l'école classique.

Voyons où mènera la nôtre.

2. — La Construction par notre Méthode.

Dès la première leçon, dès la première proposition, nous posons la construction antique devant l'élève, nous l'obligeons à penser selon l'ordre naturel et à accomoder ses phrases à cette manière nouvelle de se représenter les choses.

Essayons-nous d'abord sur un thème de Série, et reprenons une fois encore, mais en latin, notre vieil exercice : « Ostium aperio ».

Le maître jette le premier verbe ⟶ Pergo. Puis attaquant la phrase par le complément, et la vivifiant du geste et de la voix ⟶

« Pergo Ad ostium pergo. »

N'y a-t-il pas ici à la fois analyse et synthése ? — Analyse, quand le maître faisant deux parts de la proposition, isole le verbe ; — Synthèse, quand il édifie sur ce verbe la phrase complète et la laisse s'y épanouir comme sur sa tige naturelle ?

Appropinquo	ad ostium appropinquo,
Pervenio	ad ostium pervenio,
Subsisto	ad ostium subsisto,
Apprehendo	ostii ansam apprehendo,
Torqueo	ostii ansam torqueo,

Recludo ostium recludo,
Vertitur cardinibus vertitur ostium,
Stridet cardinibus stridet ostium,
et cætera.

* *
*

Ici, point d'intermédiaire entre l'idée et la forme antique destinée à la traduire et à la manifester; point de construction à la moderne. C'est directement et sans recourir à aucun médiateur que l'idée va à la forme et que la forme vient à l'idée et s'adapte à l'idée.

Point de dissection anatomique. Quand la phrase sort de notre bouche, elle est vivante. Elle vit déjà dans le verbe qui en est l'abrégé; et c'est de là, comme d'un foyer, que jaillit la vie pour aller animer ses membres ou compléments divers. Chez nous, jamais la phrase ne paraît à l'état de cadavre, et de cadavre dépecé comme sur les traductions mot à mot ou juxta-linéaires de l'école classique.

* *
*

Et cependant tout est distinct dans notre proposition. C'est un attelage où jamais les traits ne se mêlent. Nous devons cet avantage à l'assiette élevée et ferme où nous avons su placer le conducteur naturel du char, « le verbe. »

Il faut qu'on l'avoue: la première partie est gagnée; le maître a fait penser la classe en latin; il l'a initiée à la construction antique; il l'a familiarisée avec l'ordre naturel. Bien plus : c'est à son insu que l'écolier a déserté l'ordre logique, forme

accoutumée de sa pensée, pour suivre l'ordre naturel, forme contraire à ses habitudes.

Quelques exercices encore, et l'élève ne pourra plus construire ses propositions autrement que les anciens eux-mêmes. Il ne cherchera pas la construction antique : il l'appliquera d'instinct.

* * *

De la première Série menez-le à la seconde, de la seconde conduisez-le à la troisième, et lorsque tous les compléments possibles auront trouvé l'occasion de se produire et de jouer un rôle autour du verbe, lorsque l'élève possédera ce fond de la langue dont il a été souvent parlé, ouvrez Virgile; et allant de proposition en proposition, semez les verbes. Il en naîtra la brillante moisson tant vantée. Vos écoliers la recueilleront gerbe à gerbe, et ce livre ne sera pas pour eux un champ stérile. Virgile ne sera pas pour eux ce qu'il fut pour nous: « un mort ».

recubans	Tityre, tu patulæ recubans sub tegmine fagi,
meditaris	silvestrem tenui musam meditaris avena.
linquimus	Nos patriæ fines et dulcia linquimus arva,
fugimus	nos fugimus patriam.
lentus	Tu, Tityre, lentus in umbra
resonare	formosam resonare doces Amaryllida silvas.

* * *

La forme de l'auteur sort complètement intacte de l'opération. Elle n'est, ni mutilée, ni violée par le livre dans un affreux mot à mot, ni désorganisée, ni massacrée par une parole sans pudeur et un

savoir sans goût. La moindre offense, la plus petite égratignure lui est pieusement épargnée. La longueur de la ligne typographique est l'unique chose qu'on ne se croie pas tenu de respecter. Il ne peut être ici question du vers. Quand l'élève entendra le texte, il pourra ouvrir l'édition vulgaire et y scander à son gré les syllabes. Nous ferons observer d'ailleurs, que le vers n'est dérangé que typographiquement.

Il est bien entendu que la lecture des auteurs ne vient qu'après l'étude des Séries proprement dites. Celle-ci est la condition de celle-là : elle la prépare comme l'expression des faits de la vie ordinaire prépare l'enfant à la lecture immédiate et courante des livres. Celui qui passe de la grammaire directement à l'œuvre littéraire est forcé de recourir à la dissection anatomique vulgairement nommée « le mot-à-mot ».

* *
*

La solution du problème que nous venons de présenter est le produit naturel du mécanisme général de notre Méthode, un produit si naturel qu'on ne soupçonne même pas qu'il y ait là une difficulté vaincue. Cette solution est comme la résultante de tous les principes qui sont à la base du système. Elle découle de l'idée-mère des Séries, de leur constitution intime, de leur forme écrite et parlée. Elle est le corollaire immédiat de l'axiome qui a élevé le verbe au premier rang dans la phrase.

Ce verbe, qui permet à la proposition de se

replier, de se ramasser sur elle-même, de se contracter, de se craser dans un terme unique, pour se dilater ensuite et faire jaillir de son sein les compléments divers qu'elle enserre, le verbe joue, dans la proposition, un rôle qui n'est pas sans analogie avec celui du cœur, dans le corps humain.

C'est ce double mouvement de contraction et de dilatation, que notre enseignement sait faire exécuter à la proposition, qui explique les triomphes faciles de notre Méthode, comme il explique ailleurs les miracles de la vie.

Quelle que puisse être une langue, et sous quelque forme que se produise une phrase, s'il y a un verbe dans cette phrase et des compléments, ces compléments viennent ou bien avant ou bien après le verbe. Nous avons prouvé que notre procédé s'accommode à un cas aussi bien qu'à l'autre. Il est donc applicable à toutes les langues.

LES PHRASES MODALES

XIV

Classement et Pratique.

1. — Définition de la Phrase modale. — Ses éléments constitutifs, leurs rapports.

Lorsque, jadis, nous traitions dans Lhomond, sous le nom de « que retranché », des phrases telles que celles-ci:

je crois que vous pleurez — credo te flere
je crois qu'il lit — credo illum legere
je crois qu'il a lu — credo illum legisse

nous traitions des « Phrases modales ».

Lorsque nous récitions les règles de

suadeo tibi ut → legas
timeo ne → prœceptor veniat
cave ne → cadas
dignus est → qui imperet
etc.,

nous élaborions encore des « Phrases modales ».

Lhomond appelle « Méthode » la partie de la grammaire consacrée à expliquer ces règles. Burnouf les consigne dans ce qu'il nomme « la Syntaxe particulière ». Les grammaires des langues modernes se contentent en général d'essayer une règle

ou une définition de ce qu'on est convenu de désigner par le mot « Subjonctif », et renvoient pour les cas particuliers aux dictionnaires.

Un traité reste donc encore à faire, lequel comprendrait la série complète des locutions analogues aux précédentes, et les classerait d'après un principe rationnel.

* * *

La Phrase modale est toujours composée de deux parties distinctes, chaque partie ayant son verbe propre, et l'un se trouvant subordonné à l'autre. La partie qui gouverne l'autre exprime d'ordinaire un fait de l'esprit, une attitude de l'âme, soit active, soit passive.

Je crois que → vous pleurez.
Je te conseille de → lire.
Je crains que → le maître ne vienne.
Prends garde de → tomber.
Il est digne de → commander.
Cela vous oblige à → réfléchir.

La première partie n'est pas autre chose qu'une Phrase relative enclitique. La seconde partie exprime un fait quelconque appartenant, soit au monde objectif, soit au monde subjectif. A laquelle de ces deux parties convient le nom de « modale »?

La première est « modale » en tant qu'elle décide du « mode » c'est-à-dire de la forme de la seconde, et la seconde est « modale », en ce sens qu'elle revêt cette forme. Mais celle des deux qui est la cause déterminante du mode, c'est-à-dire la pre-

mière ou la Phrase enclitique, est la Phrase modale véritable; et c'est à elle que s'applique exclusivement cette dénomination.

Les deux éléments de la Phrase modale complète sont soudés l'un à l'autre, soit par une préposition, soit par une conjonction. La Conjonction fait donc partie des Phrases modales, et ne saurait, par conséquent, être l'objet d'une théorie spéciale.

2. — Etablissement des Modes. — Cercle vicieux de l'Ecole classique. — Notre Procédé.

Au chapitre des Phrases relatives, nous avons d'abord déterminé la valeur intrinsèque de l'Enclitique et le rôle qu'elle joue dans le langage; puis nous avons recherché un moyen pratique de l'enseigner. Mais ce qui constitue précisément son caractère de « Modale », c'est-à-dire ses rapports particuliers avec la proposition subordonnée, reste encore à étudier. En d'autres termes, l'Enclitique a été traitée comme « Enclitique » et pas encore comme modale. Comment convient-il de procéder dans cette nouvelle étude?

Voyons d'abord comment procèdent les grammaires vulgaires; et veuille ici le lecteur nous permettre des redites nécessaires.

* *
*

On a compté les terminaisons distinctes particulières aux modes dits « subordonnés », puis on a essayé de les ordonner. Comme base de l'ordre à établir on a adopté, non un principe véritable, mais

une vaine symétrie. Nous avons constaté ce que peuvent engendrer de confusions une conception aussi étroite, un point de départ aussi mal pris.

La grammaire vulgaire agence d'abord et à priori le système de conjugaison des modes «subordonnés»; puis, cent pages plus loin, elle traite des « Phrases modales ». On répartit ces phrases entre une dizaine de groupes, et on appuie chaque groupe sur l'une des formes de la conjugaison pré-établie.

On subordonne ainsi la Phrase modale à une forme de conjugaison; on subordonne la cause à l'effet, et on tourne avec une pleine confiance dans le plus parfait des cercles vicieux. De là ces défaillances perpétuelles des règles et ces listes d'exceptions qui ne finissent plus.

* * *

Notre procédé sera juste l'inverse de celui de l'Ecole classique.

Où réside en effet la cause première des modes subordonnés? N'est-ce pas dans l'idée exprimée par la Phrase modale? N'est-ce pas la Phrase modale qui « gouverne » ici le Subjonctif, là le Conditionnel, ailleurs l'Impératif ou le Supin?

Nous commencerons donc, non par aligner des désinences, mais par classer les Phrases modales. Nous déterminerons ensuite le mode qui correspond à chacune des classes établies.

Il pourra fort bien arriver qu'une même forme serve à deux modes différents. Nous constaterons le

fait, nous l'expliquerons si nous pouvons, mais nous nous garderons de le dénaturer en voulant réduire « deux à Un ».

Il pourra également advenir que nos modes ainsi déduits ne s'accordent ni pour le nombre ni pour la forme avec ceux des grammaires usuelles. Nous n'essaierons pas de concilier les deux systèmes: le point de départ étant changé, le point d'arrivée doit l'être aussi.

3. — Pratique vulgaire des Phrases modales et des Modes. — Notre Procédé.

Les modes une fois établis et organisés, il restera à les exercer, à les pratiquer.

Comment l'Ecole classique s'acquitte-t-elle de cette tâche? — Elle pose devant l'élève huit à neuf types de locutions modales: puis lui dictant un thème de phrases détachées, elle lui dit:
» Tu ramèneras chacune de ces phrases à l'un des
» types consacrés dans ta grammaire et tu feras en
» sorte que cette phrase soit tout-à-fait conforme à
» son modèle.

Toujours le même procédé et toujours les mêmes fautes.

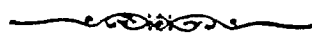
1. — Ce travail est écrit au lieu d'être oral.

2. — Un intermédiaire est placé entre l'idée et son expression.

3. — L'opération intellectuelle est mécanique au lieu d'être intuitive.

Les critiques multipliées dont ce procédé a été l'objet antérieurement nous dispensent d'insister ici sur le vice originel qui le condamne à la stérilité.

Quant à notre procédé propre, nous l'avons longuement exposé dans le chapitre des Phrases enclitiques. Nous y renvoyons le lecteur.



ANNEXES ET COROLLAIRES

DU SYSTÈME

I

L.Orthographe.

L'orthographe a pour objet la représentation écrite des termes d'une langue. La plupart de ces termes sont formés de deux parties distinctes, à savoir: d'un élément invariable nommé « Radical » et d'un élément variable appelé « Désinence » ou terminaison.

Le Radical s'apprend uniquement par l'œil. Lire et lire encore, écrire et écrire encore, c'est-à-dire regarder ou retracer la figure des Paroles, voilà les seuls moyens d'apprendre cette première partie des mots.

La terminaison est chose plus ou moins conventionnelle. Comme telle, elle est susceptible de règles et ressortit à la grammaire.

* *
*

La connaissance de l'orthographe dans ses deux éléments peut-elle s'acquérir directement par la pratique de notre Méthode ?

Cette propriété du système est trop évidente pour que nous nous arrêtions à la démontrer.

La Méthode embrassant chaque langue dans la totalité de ses termes et de ses locutions, l'œil et la main auront l'occasion de se familiariser avec le radical de tous les termes qui en font partie. Et cette prise de possession sera aussi prompte que facile. Par exemple : lorsque le thème « ouvrir la porte » aura été élaboré de la manière que nous avons dite, il est absolument impossible que l'orthographe du mot « porte » ne soit pas gravé à tout jamais dans la mémoire de l'élève, et qu'il lui vienne en fantaisie d'écrire son radical autrement qu'il ne l'a vu dans le courant du thème.

Tous les avantages que peut offrir la Méthode pour l'étude des langues elle les offre pour l'étude de l'orthographe.

II

La Lecture.

De l'orthographe à la lecture il n'y a qu'un pas: qu'on nous permette de le faire. Toute Méthode pour l'enseignement des langues doit cacher dans ses plis une Méthode pour l'enseignement de la lecture. En effet, si un traité est excellent pour apprendre à parler et à écrire une langue, il doit l'être avant tout pour apprendre à la lire.

Repassez les propriétés de nos Séries; examinez de nouveau la disposition de nos thèmes et l'ordre

des propositions; rappelez-vous le mode d'exposition du maître et le procédé suivi par l'écolier, et vous jugerez peut-être que le système des Séries pourrait devenir le plus pratique des traités de lecture.

* *
*

Quel livre convient-il de mettre entre les mains de l'enfant immédiatement après l'alphabet?

D'abord un livre vierge de toute métaphore et de toute conception métaphysique; un livre expurgé de toutes ces religieusetés dont regorgent d'ordinaire les lectures destinées à l'enfance. Réservons ces choses-là pour un autre âge. L'enfant, quoi qu'on fasse, n'entend pas la métaphore: or on lit mal ce que l'on comprend mal.

La lecture est le premier effort sérieux demandé à l'intelligence. Il y a là un passage des plus ardus à franchir. Appliquons-nous à déblayer le chemin au lieu de l'encombrer d'obstacles.

Donc le livre sera simple, simple comme l'enfant lui-même, simple comme la vie qu'il coule près de sa mère.

* *
*

Et quelle en sera la matière?

Les connaissances mêmes de l'enfant. Il doit retrouver dans son livre l'expression, la traduction de sa vie de tous les jours, et non des considérations sans fin sur les vices qu'il ne connaît pas ou sur les vertus qu'il n'a pas encore.

Il se lève, il s'habille, il mange, il boit, il joue:

faites-lui lire l'histoire de son lever, de sa toilette, de son déjeûner, la description de ses jeux. Toutes ces choses écrites ont pour lui l'attrait d'une révélation. N'est-ce pas en effet la révélation progressive de son individualité?

Il voit sa mère ou sa bonne allumer du feu, puiser de l'eau à la fontaine, balayer, laver, repasser: faites-lui lire la Série du feu, celle de la pompe ou du puits, celle de la lessive. Il voit son père ou des serviteurs fendre du bois, faucher, moissonner, jardiner, charrier: donnez-lui à lire l'histoire du bûcheron, du faucheur, du moissonneur, du jardinier, du charretier, etc.. Il voit vivre autour de lui un chat, des moutons, des chevaux, des poules, des oiseaux, des abeilles, des hannetons, des fourmis, des papillons, des fleurs, des arbres, que sais-je?.. Ouvrez devant lui l'histoire des rongeurs, des quadrupèdes, des oiseaux, des insectes, des plantes.

Voilà pour le fond du livre.

Mais quelle forme adopterons-nous?

* *
*

D'abord chaque thème de lecture aura une longueur déterminée, une longueur calculée sur l'effort que peut soutenir sans fatigue une frêle intelligence. L'expérience nous a démontré qu'un thème de 20 à 30 propositions est la mesure ordinaire de l'effort chez l'enfant.

Ensuite quelle forme typographique donneronsnons à ce thème?

— On peut écrire les propositions à la file l'une de l'autre, comme elles viennent, sans se préoccuper ni de leur commencement ni de leur fin: de manière que si le format était assez large, les 25 phrases pourraient se trouver toutes sur la même ligne.

— Ou bien on peut écrire ces propositions l'une sous l'autre, sur des lignes séparées, de manière que l'œil, non-seulement les distingue sans effort, mais les embrasse d'un regard, et les étreigne d'un clin.

Il faut choisir entre ces types. Auquel des deux la pédagogie donnera-t-elle la préférence ? J'imagine, à celui qui promet d'aplanir et partant d'abréger le chemin. A ce titre, c'est le second qui l'emportera.

Le livre cherché se trouve alors parfaitement identique à celui de nos Séries élémentaires, identique pour le fond, identique pour la forme.

Notre Méthode cache donc réellement dans ses plis une méthode de lecture. une méthode simple et facile comme elle, pratique comme elle.

* *
*

Que si l'on substitue aux alphabets aussi abstraits qu'arbitraires d'autrefois et aux alphabets mécaniques d'aujourd'hui, un alphabet vraiment rationnel, un alphabet où la lettre parle et dise elle-même son origine, son nom et sa vertu (et cet alphabet est possible puisque nous le pratiquons), le grand-œuvre de la lecture sera l'ouvrage de

quelques jours, ou plutôt un jeu de quelques heures. Mieux que cela: l'enfant n'apprendra plus à lire. Il lira comme il a parlé: d'instinct, spontanément, intuitivement. Et cela doit être.

Sans doute l'œil ne sera pas dispensé d'un certain apprentissage. Quand l'enfant marche seul pour la première fois, son pied tâte prudemment le sol. Quand il lira pour la première fois, son œil attaquera le mot lentement, avec circonspection; mais il n'épellera pas, il lira; il ne syllabera pas, il lira; il ne cueillera pas une parcelle d'idée, en cueillant une parcelle de parole. Il enlèvera l'idée entière en enlevant la parole entière.

Vit-on jamais nos écoliers, pour apprendre à lire le grec, s'amuser à épeler ou syllaber les mots? Quand donc disparaîtra de l'école cette habitude insensée de mettre partout et gratuitement l'enfant aux prises avec l'abstraction? Si on y regarde de près, épeler et syllaber sont des opérations plus abstraites que le calcul du binôme ou la discussion d'une formule analytique.

* *
*

Oui, avec nos Séries, la lecture devient, elle aussi, un jeu: si bien un jeu, que, dans notre école, l'enfant sait lire avant d'avoir appris.

Sa première leçon de lecture est toujours une leçon de langue. Il lit ce qu'il vient d'entendre, ce qu'il perçoit directement, ce qu'il vient de parler lui-même: il lit la parole qu'il vient de s'assimiler, la parole qui vibre encore dans son

oreille. Il ne devine pas, il ne déchiffre pas, sur chaque ligne, un ou plusieurs logogriphes: il reconnaît tout bonnement l'expression de sa pensée.

C'était la méthode des grecs qui tous savaient lire, même les esclaves. C'est en partie la méthode allemande. L'écolier, en Allemagne, n'épèle pas, il lit; il ne syllabe pas, il lit.

Demain, si l'on veut, toute la France saura lire. Que l'Ecole renonce simplement à ses abstractions alphabétiques.

III

Le Dessin: ses rapports avec le langage. Les Séries illustrées.

Secouons une dernière fois l'arbre de notre système linguistique: peut-être en tombera-t-il encore quelque fruit oublié.

Chacun de nos thèmes forme un tout bien déterminé: son ensemble présente ce qu'on appelle un tableau et pourrait être reproduit autrement que par l'écriture. Si on y fait attention, c'est une matière toute préparée pour le dessin. Aucun objet n'est oublié dans nos Séries, et les situations générales des animaux et des choses s'y trouvent fidèlement retracées. Pourquoi n'essaierait-on pas, dans une série d'ébauches, de révéler à l'élève les lignes fondamentales, génératrices, substantielles de tous les êtres, à mesure que les thèmes des Séries produisent ceux-ci sur la scène?

L'art d'enseigner le dessin nous paraît être exactement au même point que l'art d'enseigner les langues. Il n'est pas une méthode de dessin qui ne reproduise les errements des grammaires. Toutes débutent par l'abstraction. Commencer par des lignes, des quadrillés, des figures géométriques, c'est débuter par l'abstraction; c'est « épeler » la forme; c'est exclure l'intuition, c'est empêcher l'inspiration.

* * *

Commencer par des nez, des yeux, des oreilles, c'est encore débuter par l'abstraction. Si ce n'est pas épeler la forme, c'est la « syllaber ».

Débuter par la tête est un procédé supérieur aux deux précédents. L'élève ne travaille plus tout-à-fait sur l'abstrait; et le maître, s'il est habile, peut provoquer l'intuition, peut éveiller l'inspiration. Mais, quoi qu'il fasse, cette tête est pourtant la partie d'un tout : ce n'est pas un vrai tout.

Lire des mots isolés n'est pas « le vrai lire »; dessiner des parties d'être et des êtres isolés n'est pas davantage « le vrai dessiner ». Pour qu'une chose se dessine, il faut qu'elle porte l'ombre des objets qui l'entourent; il faut que ces objets la limitent. On ne lit réellement que quand on énonce une phrase complète : on ne dessine réellement que quand on reproduit ce qui correspond à la phrase, à savoir: « un groupe ».

* * *

Nous osons avancer que le vrai point de départ du dessin, c'est le groupe et point la ligne, c'est la synthèse et point l'analyse; c'est la phrase et point le mot, exactement comme pour le langage.

Ce principe que nous dicte la logique est confirmé par l'expérience. En effet observez attentivement les débuts de l'enfant qui promet un artiste, vous serez frappé d'un fait qui ne souffre aucune exception. Ce ne sont ni des lignes géométriques, ni des nez, ni des bouches, ni même des têtes qui sollicitent d'abord le crayon du futur artiste, mais toujours des groupes et rien que des groupes. Ce sont les rapports des choses entre elles qui le captivent; et c'est l'intuition de ces rapports qui l'attache aux choses elles-mêmes. Pour l'émouvoir, il faut bien que la nature lui dise quelque chose, lui exprime quelque chose. C'est cette expression que l'artiste essaie de traduire; c'est là ce qu'il appelle « l'idéal ».

* *
*

Chacun de nos thèmes est l'expression d'un groupe de faits, de faits simples, de faits élémentaires bien connus de l'enfant et « vécus » par lui. Ces faits s'y trouvent ordonnés, harmonisés comme dans la nature. L'enfant perçoit ou conçoit les vrais rapports de ces faits. Nos Séries nous paraissent donc pouvoir servir de base à une méthode de dessin décidément rationnelle. Notre système ne perdra rien à être interprété par un autre art. Je ne dis pas ce que cet autre art pourra gagner à être

éclairé et guidé par le langage et à suivre ce dernier dans toutes ses évolutions.

Le langage et le dessin sont deux révélations de la nature qui ne peuvent que se compléter sans se contrarier jamais.

A ceux qui nous reprocheraient de vouloir faire sortir trop de choses d'une Méthode linguistique, nous répondrons que tout est étroitement noué dans la nature, que tout l'être de l'homme repose sur le langage, que le langage est le placenta merveilleux où est fixé et s'alimente chaque produit de l'intelligence et de l'activité humaines.

IV

Temps nécessaire pour apprendre une Langue.

L'arène est préparée, ses limites arrêtées ; les obstacles sont comptés, les difficultés évaluées. Quel temps faudra-t-il à un coureur de force moyenne pour atteindre ou croiser la borne? Autrement dit, combien de mois faut-il pour apprendre une langue au moyen de notre Méthode?

Apprendre une langue, c'est, nous l'avons dit, traduire son individualité dans cette langue. L'ensemble de nos Séries représente l'expression d'une forte individualité humaine vers l'âge de quinze ans. Tout calcul fait, nous avons trouvé que la nôtre peut s'écrire dans un livre de 4000 pages, divisé en 50 ou 60 chapitres présentant, chacun,

le développement d'une Série générale de 50 à 80 thèmes. Si ces thèmes contiennent, l'un dans l'autre, 25 propositions, l'expression complète de notre individualité sera représentée par 25 fois 4000 ou 100 000 propositions.

En moyenne, nos élèves s'assimilent 5 thèmes à l'heure. 4000 divisé par 5 donne pour quotient 800. C'est donc 800 heures que demande l'étude complète d'une langue : 800 heures au minimum. Disons 900 pour être à l'aise et parer à l'imprévu.

* *
*

Neuf cents heures réparties sur une année ou 360 jours se réduisent à deux heures et quart par jour, soit une heure et quart le matin et une heure et quart l'après-midi. L'étude d'une langue en une année est donc une tâche légère.

Neuf cents heures réparties sur six mois, c'est-à-dire sur 180 jours se réduisent à 5 heures par jour, soit deux heures et demie le matin et autant l'après-midi. Celui donc qui pourra et qui voudra se livrer cinq heures par jour à l'étude d'une langue, certainement se sera assimilé cette langue au bout de six mois.

Une objection nous sera faite : prévenons-la.

Cinq fois cinq font vingt-cinq. Est-il possible de s'assimiler vingt-cinq pages d'une langue étrangère par jour ? Est-il possible même de les exposer ?

* *
*

Au chapitre « de la construction du système » nous nous sommes appliqué à mettre en lumière

une propriété de nos Séries qui est une réponse directe et péremptoire à l'objection précédente. Rappelons-la.

Une seule Série, celle du quadrupède par exemple, nous livre le premier fond d'une langue, ce qu'on pourrait nommer « sa substance ». La deuxième Série s'appuie sur la première et lui emprunte les deux tiers de son expression. La troisième s'alimente dans la même proportion aux dépens des deux premières; et ainsi font les autres. Les mêmes termes se répètent indéfiniment d'une proposition à une autre proposition, d'un but à un autre but, d'un thème à un autre thème, d'une Série à une autre Série.

* * *

Au bout de la première, l'élève se trouve donc en possession d'une foule d'expressions qu'il n'aura plus qu'à appliquer à la seconde; l'étude de la seconde lui facilitera encore celle de la troisième, et celle-ci les suivantes. A la fin du premier mois, nos élèves sont généralement en mesure de recevoir et de s'assimiler jusqu'à 12 exercices à l'heure. Dès le second mois, l'écolier peut donc achever sa tâche quotidienne en deux heures.

Quant au maître, il est trop évident qu'il n'a pas besoin de plus de temps pour exposer les 25 thèmes que l'élève pour les apprendre. N'oublions pas d'ailleurs que les acquisitions successives de celui-ci facilitent de jour en jour la tâche du maître et l'abrègent.

Mais l'écriture? Où l'élève trouvera-t-il du temps pour écrire 25 pages?

* *
*

Le parler de l'homme, avons-nous dit, est continu. Notre vie a donc été parlée par nous tout entière. Mais qui de nous l'a écrite dans tous ses détails? Pour savoir notre langue, l'étranger n'est pas tenu plus que nous d'écrire les cent mille propositions qui expriment notre individualité. Il en écrira ce qu'il pourra. Le plus sera le mieux. L'essentiel est qu'il les parle toutes.

Ouvrons une parenthèse.

Sur nos 4000 thèmes 2000 au moins appartiennent à la science proprement dite. N'avons-nous pas défini notre système: «les sciences par les langues les langues par les sciences?» Par conséquent, avec notre Méthode et grâce à elle mais à elle seule, le temps donné aux langues n'est point ravi aux sciences. Il leur profite au contraire autant qu'aux langues elles-mêmes. Par notre système on apprend donc les sciences, et on obtient les langues par-dessus le marché.

* *
*

Neuf cents heures!..

Voilà le temps nécessaire pour s'assimiler les Séries, c'est-à-dire le langage objectif: Mais ce langage ne constitue pas toute la langue. A côté ou par de-là les Séries, il y a le langage subjectif, il y a le langage figuré, il y a la grammaire. Faudra-t-il

consacrer des heures spéciales et supplémentaires à l'étude de ces trois autres parties?

Reportons-nous aux chapitres qui leur ont été consacrés. Nous avons montré comment le langage figuré se rattache et s'append pour ainsi dire aux thèmes des Séries; comment la Phrase relative, enclitique ou autre, s'enseigne avec et par ces mêmes thèmes; enfin comment la grammaire s'exerce sur eux et s'y applique sans contrarier et sans ralentir leur développement.

* *
*

Le langage figuré se glisse dans l'intervalle des thèmes; les Phrases relatives comblent l'intervalle des propositions; la grammaire commande et guide le tout.

Le langage objectif, sous la forme des Séries, représente un corps pénétrable ayant la propriété de s'en agréger d'autres sans lui-même augmenter de volume.

900 heures!.. Je le répète: l'étude d'une langue exige neuf cents heures. Que l'on ait ou non ce qu'on appelle le don des langues (et chacun de nous le reçoit en naissant), voilà la somme de temps qu'il faut lui consacrer. Voilà le prix, le plus juste prix d'une langue. Celui-là paraîtra et sera réputé le plus habile et le mieux doué qui saura verser le plus vite le capital exigé.

* *
*

De la défensive passons à l'offensive.

D'abord que faut-il penser de ces pédagogues

linguistes qui s'engagent à inclure une langue entière dans 90 pages, à vous l'exposer en ouvrant 80 fois la bouche, à vous l'assimiler en vous honorant de 45 visites et à vous la livrer complète au reçu du 50e cachet?

Notre jugement sera bref: la Justice envoie en prison pour escroquerie des gens moins qualifiés que ceux-là. Celui qui vend une marchandise qu'il sait ne pouvoir pas livrer n'est pas un honnête homme.

Une langue est tout un monde à conquérir: or on ne conquiert pas un monde en exécutant à l'aventure une douzaine de marches et deux douzaines de contre-marches.

* *
*

Maintenant jugeons les programmes scolaires officiels, au point de vue de l'étude des langues.

Deux heures d'anglais ou d'allemand par semaine font un total de 8 heures par mois, soit 80 heures pour l'année scolaire. 80 divisé par 10 donne pour quotient 8. C'est donc 8 jours pleins que l'Etat accorde à nos enfants pour apprendre une langue vivante.

Huit jours par an! Je dis « huit jours! »

Ce chiffre 8 est à lui seul une critique est un jugement, un jugement si sévère qu'un particulier ne peut guère se permettre de le traduire en langage vulgaire.

Huit jours pleins pour conquérir une langue!!!

* *
*

Le Cours, il est vrai, porte sur dix mois, mais ces dix mois ne sont évidemment qu'un trompe-l'œil: et quoi qu'on dise, un cours de 10 mois, à 2 heures par semaine, ne représentera jamais que huit jours.

Que dis-je! Huit jours répartis entre 50 semaines n'ont plus même cette valeur.

Un rameur qui, pour remonter un fleuve, lutterait contre la vague deux heures par semaine, et s'abandonnerait le reste du temps au courant ordinaire, irait-il en amont ou en aval? L'écolier qui apprend une langue étrangère vogue alternativement sur deux courants opposés et de force inégale. S'il ne veut être emporté par le plus fort, celui de la langue maternelle, il lui faut absolument recourir à des moyens extraordinaires.

Vous n'estimez à rien, va-t-on nous dire, les tâches, les devoirs, le travail personnel enfin, qui doit, d'une classe à l'autre, tenir l'élève en haleine.

Hélas! L'expérience nous a prouvé et bien prouvé que ce travail est non-seulement infructueux mais funeste. Qu'on se rappelle notre entreprise sur les auteurs et les dictionnaires allemands. Nos travaux valaient assurément ceux du collégien, pour la quantité comme pour la qualité. A quel résultat nous conduisirent nos efforts si sincèrement classiques?

* *
*

Ou bien l'élève refait un devoir déjà fait, et cela revient à remettre sous le fléau une gerbe déjà battue; ou il en fait un nouveau, et cela revient à

livrer à un ouvrier qui ne sait pas son métier un lingot d'or pour qu'il en fabrique une montre. La matière première pourra être gaspillée, mais convertie en montre, jamais !

Il ne pourra arriver à votre écolier que ce qui nous arriva à nous-même. Il faussera la prononciation des mots, pervertira leur accent, fabriquera des locutions vicieuses, et confiant à l'œil ce qui devrait être confié à l'oreille, il percevra des syllabes mais oubliera toujours de penser dans la langue qu'il étudie : partant, ne se l'assimilera jamais. On sait d'ailleurs la vertu des premières impressions : elles ne s'effacent plus.

Voilà où mène, en fait de langage, le travail personnel tel que l'entend l'Ecole vulgaire.

* *
*

Quelqu'un dira encore :

Mais nous disposons de 9 ou 10 ans pour continuer, achever et parfaire notre enseignement linguistique. Dix fois 80 font juste 800 heures. N'est-ce pas votre compte ?

Non : ce n'est pas notre compte. En vérité, quiconque, dans l'espace de quatre saisons, ne parvient pas à apprendre une langue, ne l'apprendra jamais.

Nous avons étudié dix ans le grec et le latin. Qui de nous sait le grec ou le latin ?

Non ! Ce n'est pas notre compte. Pour dix ans, l'Ecole officielle nous doit dix langues. Dans le même temps, une bonne d'enfants, qui changerait

chaque année de maison, enseignerait dix fois sa langue.

* *
*

L'évolution du langage peut et doit suivre celle des saisons. Pendant que l'année accomplit sa révolution, l'enfant exprime tous les phénomènes qu'elle déroule successivement devant lui. Et si, d'un jour vers l'autre, il applique c'est-à-dire répète, en la modifiant et l'étendant sans cesse, la langue qui exprime son individualité d'un jour; d'une année vers l'autre, il récapitule la langue qui exprime son individualité d'une année.

Ce que le jeune enfant exécute si facilement ne saurait être impossible à l'adulte; et si, comme nous à Berlin, il se trouve après une année d'efforts moins avancé que le petit enfant, il n'y a pas à en douter, c'est qu'il a fait fausse route; et ce qui n'est pas moins certain, c'est que, s'il ne change pas de voie, il n'atteindra pas plus le but la deuxième année que la première.

En seconde année, on peut récapituler à la manière de l'enfant, et prendre possession de l'acquis; on est incapable de recommencer la campagne.

* *
*

Dernière et suprême objection :

L'homme n'a pas que des langues à apprendre, et le temps qu'on donne aux langues est perdu pour les sciences.

Dans votre système peut-être. Dans le nôtre, c'est le contraire.

Par les langues on apprend les sciences,
Par les sciences on apprend les langues.

Qui ne voit dans ce système une immense simplification pédagogique? Pourquoi la France, qui cherche à transformer son enseignement, n'en ferait-elle pas l'épreuve?

En soi, la chose est logique. Tout-à-l'heure nous essaierons de démontrer qu'elle est réalisable.

V

L'Enseignement des Langues mis à la portée de tous. Aptitudes linguistiques des Femmes.

Dans les mains d'un habile ouvrier, un mauvais outil a quelquefois fait merveille. On a remarqué que les auteurs de Méthodes d'ailleurs défectueuses les emploient toujours avec succès. On a donc droit de nous demander si notre système, qui peut être fécond quand il est pratiqué par son auteur, l'est au même degré, lorsqu'une autre personne essaie de l'appliquer.

Nous avons livré dans son entier le secret de notre procédé d'enseignement: il appartiendrait au lecteur de juger par lui-même si nos prescriptions sont ou ne sont pas faciles à remplir.

* *
*

Que si quelqu'un nous pressait d'émettre à cet égard notre opinion propre et de l'appuyer sur quelques faits, voici quelle serait notre réponse.

D'abord, il est bien entendu que la confection de l'ouvrage reste tout entière à la charge de l'auteur

Si, pour appliquer notre système, chaque maître devait le construire lui-même, il faudrait renoncer sur l'heure à son application. Nous avons dit les difficultés inhérentes à ce genre de travail; nul ne les connaît mieux que celui qui a dépensé une partie de sa vie à les vaincre.

Imposer une pareille tâche à n'importe quel maître, serait déclarer de prime abord le système impraticable. Nous partons donc de l'hypothèse que ce système est définitivement construit, et que l'instituteur n'a qu'à l'appliquer.

* *
*

Nous croyons avoir démontré que l'élève qui s'est assimilé un de nos thèmes est en état de l'enseigner à son tour à peu près aussi bien que nous. Rappelons une fois encore que ce sont des enfants qui nous ont aidé à traduire notre individualité en allemand, en anglais, etc., et que nous devons le développement de nos Séries aux simples travailleurs qui figurent dans chacune d'elles. C'est un laboureur qui nous a dit la Série du laboureur; un berger qui nous a dit celle du berger; un bûcheron celle du bûcheron.

Voici donc notre réponse à la question posée.

» Quiconque sait parler une langue est capable
» d'enseigner dans cette langue nos Séries élémen-
» taires, celles qui reproduisent le fond de cette
» langue.

* *
*

Si cela est, notre Méthode est appelée à ouvrir

une nouvelle voie à l'activité de la femme. Elle lui livre tout l'enseignement élémentaire des langues. La femme en effet, a décidément plus d'aptitude que l'homme pour cette sorte d'enseignement. Son organe est plus subtil et plus souple que le nôtre; son oreille plus délicate, son accent plus gracieux et plus pénétrant; et pour l'enfance son dévouement n'a d'égal que sa patience.

Dans nos cours publics et privés, nous avons toujours constaté que les jeunes filles s'assimilent une langue (ancienne ou moderne), beaucoup plus vite et beaucoup plus correctement que ne le font les garçons. Dans les pays où les langues étrangères sont cultivées, c'est toujours la femme qui les parle le mieux et qui en parle le plus.

Si elle n'a pas déjà primé l'homme dans l'enseignement des langues, cela tient à l'imperfection des méthodes qui lui sont imposées. L'abstraction est l'épouvantail de tout ce qui est jeune: notre Méthode en la combattant et la supprimant partout met, ce nous semble, l'enseignement linguistique entièrement à la portée de la femme.

* *
*

Si notre système pratiqué par l'homme vaut quelque chose, nous sommes convaincu qu'il doublera de valeur le jour où la femme entreprendra de l'appliquer elle-même; et le langage des nouvelles générations ne pourra que gagner en pureté, en noblesse, en élégance, et j'ajoute en décence.

S'il nous était permis de choisir pour notre Mé-

thode un interprète et un apôtre, certainement nous choisirions la femme.

La pratique de notre système est donc bien à la portée de tout le monde.

VI

Peut-on apprendre une langue sans maître ?

Peut-on apprendre une langue sans maître? La plupart des auteurs des Méthodes modernes l'affirment; et cette déclaration peut être considérée comme la cause la plus efficace de leur succès. Ollendorf lui doit en partie les 200 éditions de ses livres. Un volume, en effet, coûte moins cher qu'un maître.

Quelle réponse l'Ecole classique fait-elle à la même question? — Elle commence par une négation et termine par une affirmation.

De la Huitième à la Philosophie, elle donne à l'élève une légion de maîtres pour lui enseigner le latin. Que veut dire ce long déploiement de forces pédagogiques, sinon que l'individu doit être considéré comme incapable d'arriver par lui-même à étudier une langue donnée?

D'un autre côté, si l'on considère le principe d'où part l'Ecole classique et les moyens auxquels elle a recours, on devrait conclure que l'étude des langues est un travail purement personnel.

* *
*

En effet, le maître classique, en remettant aux

mains de l'élève une grammaire et un dictionnaire est censé lui dire :

» Tout le langage est contenu dans ces deux » livres, et le petit t'enseignera l'usage du gros. » Quand tu as faim, tu ne charges personne de » manger pour toi : de même il ne te servirait de » rien que ton maître apprît la grammaire pour » toi, feuilletât le dictionnaire pour toi, construisît » des phrases pour toi, écrivît des devoirs pour toi. » Prends donc sur toi-même d'exécuter ce travail » tout seul.

Je demande s'il est possible d'affirmer plus catégoriquement que l'étude d'une langue est une œuvre individuelle, personnelle ?

Comment l'Ecole classique concilie-t-elle son dire avec son faire ? — D'une manière aussi ingénieuse qu'originale.

» Elle ne se propose nullement, dit-elle, d'enseigner les langues, mais uniquement d'apprendre à » les apprendre ! ! !

Eludant ainsi la question, elle s'abstient de conclure. Nous sommes donc obligé de le faire pour elle.

* *
*

» Voici un marteau, une équerre et un ciseau » et voici une carrière de marbre, dit-elle à son » disciple. Vous [avez là tout ce qu'il faut pour » sculpter n'importe quelle statue. Vous allez » tailler dans ce bloc celle de l'empereur de Chine

» que vous ne connaissez pas, et elle sera
» ressemblante.

Voilà exactement la tâche imposée au latiniste qui débute à l'atelier de l'Ecole classique. La grammaire est le ciseau et le marteau avec l'équerre; le dictionnaire est le bloc de marbre; et la statue de l'empereur inconnu du céleste empire représente la langue à construire. Vous ne vous étonnerez pas si l'apprenti travaille 10 ans, 15 ans, 20 ans, toute sa vie, sans pouvoir jamais rencontrer la ressemblance. L'élève est condamné à « reconnaître » une chose qu'il n'a jamais vue, à retrouver une langue qu'il n'a jamais entendue. Il faut qu'il la puise dans son cerveau où elle n'est pas, où elle ne fut jamais; ou dans un livre, le dictionnaire, où elle se trouve à peu près comme la Vierge de Raphaël dans la boîte à couleurs du peintre.

Votre disciple, après un pareil exercice, si long puisse-t-il être, aura-t-il même appris à apprendre?

* *
*

Concluons:

Un travail solitaire et purement personnel ne donnera jamais la connaissance pratique d'une langue. Appuyons cette thèse sur des axiomes ou principes déjà établis.

L'organe réceptif du langage, ce n'est point l'œil c'est l'oreille. Mais pour que l'oreille le reçoive, il faut que la parole le produise; donc pour étudier une langue il faut un maître, c'est-à-dire une personne qui la parle devant nous.

Chaque langue a une prononciation à elle propre, chaque proposition a sa note, chaque mot son accent; ces trois choses sont du ressort non de la vue, mais de l'oreille; donc pour étudier une langue il faut un maître, c'est-à-dire une personne qui la prononce et l'accentue devant nous.

Les formes des choses sont présentées à l'intelligence par l'œil, mais c'est l'oreille qui est chargée de lui transmettre les sons et partant les paroles avec les idées dont ils forment le corps; donc pour étudier une langue, il faut un maître, c'est-à-dire une personne dont la bouche articule les syllabes et frappe les sons.

La langue écrite, c'est-à-dire transmise à la mémoire par l'organe de la vue s'y grave difficilement et l'empreinte en est éphémère: la langue parlée, c'est-à-dire communiquée à l'esprit par l'oreille s'y grave instantanément, et l'empreinte en est ineffaçable; donc pour étudier une langue, il faut un maître, c'est-à-dire une parole dont la vibration aille ébranler l'organe même de la pensée.

* *
*

Celui-là qui se vante de s'être assimilé une langue sans le secours de la parole d'autrui, ou bien ne sait pas cette langue, ou bien se ment à lui-même.

Le langage est le lien des esprits. Pour qu'il soit autre chose qu'une abstraction sans consistance, il faut qu'il soit le produit direct et réel du commerce de deux ou plusieurs esprits.

QUATRIÈME PARTIE

LES SÉRIES AUXILIAIRES

Les créations littéraires, les sciences, les métiers, les arts peuvent devenir la matière de nouvelles Séries. Nous désignons celles-ci par le nom général de « Séries auxiliaires ».

Elles sont utiles mais non indispensables pour la connaissance d'une langue. Elles ne donnent pas le premier fond d'une langue, elles le supposent. Elles le nourrissent, elles l'entretiennent, elles l'amplifient, elles le complètent : elles ne le créent pas. Elles sont aux Séries vulgaires ce que la chaleur est au champ de blé : elles ne les suppléent pas, elles les mûrissent.

L'ETUDE DES CLASSIQUES

Séries littéraires.

APERÇU

d'un

NOUVEAU PROCÉDÉ

Pour traduire, lire et s'assimiler

LES AUTEURS CLASSIQUES.

I

La mise en Série d'une œuvre littéraire.

1. — Principe et point de départ.

L'étude d'une langue est incomplète et moralement stérile, si elle ne va pas jusqu'aux chefs-d'œuvre littéraires de cette langue. Tout chef-d'œuvre demanderait, comme tel, non-seulement que l'écolier pût le lire et le comprendre, mais encore qu'il se l'assimilât.

Nous savons trop ce que peuvent sous ce rapport les procédés vulgaires : nous savons ce que nous possédions, par exemple, des auteurs latins, au sortir de la Rhétorique.

Une méthode pratique et rationnelle pour lire traduire et s'assimiler les ouvrages classiques reste encore à trouver et à constituer. Cette méthode

devrait être, ce semble, le produit direct et le corollaire naturel d'une méthode linguistique digne de ce nom; elle témoignerait en faveur de celle-ci et achèverait, pour ainsi dire, de la consacrer.

Si notre système est ce que nous croyons, il porte en lui cette seconde méthode, ou plutôt il est lui-même cette méthode. Essayons de le démontrer.

* *
*

Toute œuvre littéraire représente une série de conceptions enchaînées par la logique propre de l'auteur. Chaque conception s'y développe à son tour par une série de propositions distinctes; et il a été démontré que ce développement a des limites naturelles et que sa mesure est constante dans tout ce qui mérite le nom de chef-d'œuvre.

Donc toute œuvre littéraire est décomposable en thèmes d'une longueur déterminée, chacun représentant le développement d'une conception particulière. Donc toute œuvre littéraire peut être transcrite sous la forme de nos Séries linguistiques. Donc enfin elle peut être traitée comme ces Séries elles-mêmes sont traitées.

L'écolier s'assimilera un livre de Virgile, un livre d'Homère, un chapitre d'Hérodote, un chapitre de Tacite exactement comme il s'assimile la Série du laboureur, la Série d'une plante, la Série d'un insecte.

* *
*

Mais s'assimiler ainsi une œuvre littéraire conception à conception, proposition à proposition, n'est-ce pas refaire l'œuvre de l'auteur lui-même ? Si notre Méthode rend ce travail possible, elle est bien ce que nous avons dit : une Méthode véritable pour lire, traduire et s'assimiler les chefs-d'œuvre classiques.

Que si, en outre, elle livre au maître le secret de rendre l'assimilation rapide comme l'exposé, instantanée comme la parole, je dis que cette Méthode est bien près de réaliser l'idéal auquel aspire tout le monde des écoles.

Le succès dépend de deux choses :
1. — du mode de transcription de l'œuvre littéraire,
2. — de l'élaboration des thèmes fournis par cette transcription.

Disons ou plutôt répétons comment doit se faire ce double travail.

2. — Transcription d'une œuvre classique en Thèmes littéraires.

Etant donnée une œuvre classique .

1.— Nous dressons la liste des conceptions diverses et successives de l'auteur; puis, décousant, détachant ces conceptions l'une de l'autre, nous formons avec elles une série de tableaux ou de thèmes distincts.

2. — Chacun de ces thèmes est décousu à son tour en ses diverses propositions, et chaque proposition est mise à la ligne.

3. — Toute proposition a un centre autour duquel gravitent ses divers éléments, et qui en est comme l'âme. Cette âme est le « Verbe » ou le terme qui en tient la place. Nous détachons ce verbe de la proposition et le mettons en vue dans une colonne ménagée à droite de la page.

4. — Chaque conception est encore susceptible d'une autre division : elle présente d'ordinaire deux ou trois groupes distincts de propositions qui en forment comme les « moments ». Nous les appelons « Pas » (alinéas), et nous marquons ces points d'arrêt par le signe (—). Entre deux pas consécutifs, nos textes laissent d'ailleurs un espace plus grand qu'entre deux lignes d'un même groupe.

* * *

Comme on le voit, la disposition de nos thèmes littéraires est en tout semblable à celle des thèmes des Séries vulgaires. Nous avons transcrit et autographié sous cette forme la plupart des auteurs classiques. Un livre de Virgile, par exemple, nous donne en moyenne une Série de 70 thèmes ayant chacun de 22 à 30 propositions. Un livre d'Homère en fournit de 35 à 40. L'art poétique d'Horace en compte 36. Remarquons que les prosateurs grecs et latins se trouvent déjà coupés dans les éditions courantes en petits chapitres qui correspondent d'ordinaire à nos propres divisions .

* * *

5. — De même qu'il y a pour le développement des diverses conceptions de l'esprit une longueur

moyenne, tout de même il est une mesure moyenne pour les propositions, et c'est elle qui doit décider du format de nos transcriptions. Si cette mesure est bien prise, la plupart des propositions tiendront chacune sur une ligne. Il faut éviter les rejets pour deux raisons. D'abord, l'irrégularité fut toujours antipathique à l'œil; ensuite l'unité de la pensée appelle ce semble l'unité de la ligne. L'intelligence elle-même l'embrasse plus aisément en cet état.

6. — Lorsqu'une phrase est composée de deux parties, d'une Enclitique et d'une proposition subordonnée, nous écrivons d'ordinaire ces parties sur deux lignes séparées, en les reliant par le signe conventionnel (⟶). Placé au bout de la locution enclitique, ce signe sert encore à mettre cette locution en relief et à attirer sur elle l'attention de l'élève.

* * *

L'organisation de nos thèmes littéraires est dominée par un fait que nous avons déjà signalé et qu'il importe tout particulièrement de rappeler ici: c'est que nos transcriptions reproduisent le texte de l'auteur sans jamais en altérer ni les termes ni la construction. Seule la longueur de la ligne typographique n'est pas respectée. Pouvons-nous hésiter à sacrifier l'arbitraire à la logique? Quand il s'agit de méthodes d'enseignement, il est un intérêt qui prime le caprice de l'éditeur ou celui du prote: c'est l'intérêt pédagogique.

3. — Spécimens de Transcriptions.

Pour éclairer le procédé que nous venons de décrire, il nous paraît utile d'offrir quelques courts exemples de transcriptions d'auteurs. Nous prendrons une fable de La Fontaine, une fable de Phèdre et un conte de Grimm. Une œuvre de plus longue haleine, telle qu'un livre de Virgile, serait peut-être un exemple plus saisissant, mais le présent ouvrage ne comporte pas une pareille surcharge. D'ailleurs les thèmes qui suivent suffisent amplement pour un premier essai. Celui qui jugerait le système avantageux saura bien recourir directement à la collection de nos transcriptions proprement dites.

Une dernière observation.

Le format de ce livre n'est pas celui qui convient à des thèmes littéraires; partant, certaines pages se présentent avec trop de rejets. Elle n'ont donc pas la régularité et la simplicité qu'offrirait une édition spéciale.

* * *

Le Lion et le Moucheron. (La Fontaine)

1. — L'Outrage et le Duel.

— Va-t-en, chétif insecte, excrément de la terre!	va-t-en
c'est en ces mots que le lion parlait un jour au moucheron.	parlait
L'autre lui déclara la guerre:	déclara
penses-tu, lui dit-il, →	penses-tu
que ton titre de roi me fasse peur	fasse peur
ni me soucie?	soucie
Un bœuf est plus puissant que toi,	est puissant
je le mène à ma fantaisie.	mène
— A peine il achevait ces mots,	achevait
que lui-même il sonna la charge,	sonna
fut le trompette et le héros.	fut trompette
Dans l'abord il se met au large;	se met
puis prend son temps,	prend
fond sur le cou du lion,	fond
qu'il rend presque fou.	rend fou
Le quadrupède écume,	écume
et son œil étincelle;	étincelle
il rugit.	rugit
On se cache,	se cache
on tremble à l'environ;	tremble
et cette alarme universelle est l'ouvrage d'un moucheron.	est l'ouvrage
— Un avorton de mouche en cent lieux le harcelle,	harcelle
tantôt pique l'échine et tantôt le museau,	pique
tantôt entre au fond du naseau.	entre
La rage alors se trouve à son faîte montée.	montée

* *
*

Le Lion et le Moucheron.

2. — Triomphe et Ruine.

— L'invisible ennemi triomphe,	triomphe
et rit de voir → (irritée	rit
qu'il n'est griffe ni dent en la bête	n'est griffe
qui de la mettre en sang ne fasse	mettre
son devoir. (même,	en sang
Le malheureux lion se déchire lui-	se déchire
fait résonner sa queue à l'entour de ses flancs,	résonner
bat l'air qui n'en peut mais;	bat
et sa fureur extrême le fatigue,	fatigue
l'abat:	abat
le voilà sur les dents.	voilà
— L'insecte, du combat se retire avec gloire;	se retire
comme il sonna la charge,	sonna
il sonne la victoire;	sonne
va partout l'annoncer,	annoncer
et rencontre en chemin l'embuscade d'une araignée:	rencontre
il y rencontre aussi sa fin.	rencontre
— Quelle chose par là nous peut être enseignée ?	enseignée
J'en vois deux,	vois
dont l'une est que →	l'une est
entre nos ennemis les plus à craindre sont souvent les plus petits;	à craindre
l'autre, que → (straire	l'autre est
aux grands périls tel a pu se sou-	se soustraire
qui périt pour la moindre affaire.	périt

* * *

Canis et Lupus. (PHÆDRUS)

1. — Pereo Fame.

— Quam dulcis sit libertas	dulcis sit
breviter proloquar.	proloquar
— Cani perpasto macie confectus lupus forte occurrit.	occurrit
Salutantes dein invicem	salutantes
ut restiterunt:	restiterunt
L. Unde sic, quæso, nites?	nites
Aut quo cibo fecisti tantum corporis?	fecisti
Ego, qui sum longe fortior,	sum fortior
ego) pereo fame.	pereo
— Canis simpliciter:	dixit
C. Eadem est conditio tibi,	est eadem
præstare domino si par officium potes.	præstare
L. Quod (officium)? inquit ille.	quod est
C. Custos ut sis liminis,	custos ut sis
furibus tuearis et noctu domum.	ut tuearis
L. — Ego vero sum paratus;	sum paratus
nunc patior nives imbres-que	patior
in silvas asperam vitam trahens;	trahens
quanto est facilius mihi →	est facilius
sub tecto vivere,	vivere
et otiosum largo satiari cibo!	satiari
C. veni ergo mecum.	veni

* * *

Canis et Lupus.

2. — Regnare nolo liber ut non sim mihi.

— Dum procedunt,	procedunt
adspicit lupus a catena collum detritum cani:	adspicit
L. unde hoc, amice?	unde est
C. nihil est	nihil est
L. Dic, quæso, tamen.	dic
C. — Quia videor acer,	videor
alligant me interdiu,	alligant
luce ut quiescam,	ut quiescam
et vigilem	vigilem
nox quum venerit.	venerit
Crepusculo solutus,	solutus
qua visum est vagor.	vagor
Affertur ultro panis;	affertur
de mensa sua dat ossa dominus,	dat
frusta jactat familia, (tarium.	jactat
et quod fastidit quisque pulmen-	fastidit
Sic sine labore venter impletur (meus.	impletur
L. — Age!	age
si quo abire est animus,	abire
est licentia?	est licentia
C. Non plane est, inquit.	non est
L. Fruere quæ laudas, canis;	fruere
regnare nolo,	regnare
liber ut non sim mihi.	non sim liber

* * *

Die drei Spinnerinnen. (Grimm)

1. — Das faule Mædchen.

— Es war ein Mædchen faul	es war
und wollte nicht spinnen;	spinnen
die Mutter mochte sagen was sie wollte,	sagen
sie konnte es nicht dazu bringen.	bringen
Endlich übernahm die Mutter einmal Zorn und Ungeduld,	übernahm
dasz sie ihm Schlæge gab,	gab
worüber es laut zu weinen anfieng.	weinen
—Nun fuhr gerade die Kœnigin vorbei,	fuhr vorbei
und als sie das Weinen hœrte,	hœrte
liesz sie anhalten,	anhalten
trat in das Haus,	trat
und fragte die Mutter, →	fragte
warum sie ihre Tochter schlüge,	schlüge
dass man drauszen auf der Strasze das Schreien hœrte.	hœrte
— Da schæmte sich die Frau →	schæmte sich
dasz sie die Faulheit ihrer Tochter offenbaren sollte,	offenbaren
und sprach:	sprach
» ich kann sie nicht vom Spinnen (abbringen,	abbringen
» sie will immer und ewig spinnen,	spinnen
» und ich bin arm	bin arm
» und kann den Flachs nicht herbei- (schaffen.	schaffen
— Da antwortete die Kœnigin:	antwortete
» ich hœre nichts lieber als spinnen,	hœre
» und bin nicht vergnügter	vergnügter
» als wenn die Ræder schnurren:	schnurren
» gebt mir ihre Tochter mit in's (Schlosz,	gebt
» ich habe Flachs genug,	habe
» da soll sie spinnen so viel sie Lust hat.	spinnen

* *
*

Die drei Spinnerinnen.

2. — Drei Flachskammern bei der Kœnigin.

— Die Mutter wars von Herzen gerne zufrieden. — zufrieden
Die Kœnigin nahm das Mædchen mit, — nahm mit
und fuhr nach dem Schlosz zurück; — fuhr zurück
als sie ins Schlosz gekommen waren, — gekommen
führte sie es hinauf zu drei Kammern, — führte
die lagen von unten bis oben voll vom feinsten Flachs. — lagen voll

— » Spinn mir diesen Flachs, — spinn
sprach die Kœnigin, — sprach
» und wenn du es fertig bringst, — bringst
» so sollst du → meinen æltesten Sohn zum Gemahl haben; — sollst, haben
» bist du gleich arm, — bist arm
» so acht ich nicht darauf, — achte
» dein unverdroszner Fleisz ist Ausstattung genug. — ist Ausstattung

— Das Mædchen erschrak innerlich: — erschrak
denn es konnte → den Flachs nicht spinnen, — konnte, spinnen
wærs drei hundert Jahr alt geworden, — geworden
und hætte jeden Tag von Morgen bis Abend dabei gesessen. — gesessen

* * *

Die drei Spinnerinnen.

3. — Die Verzweiflung.

Als nun das Mædchen allein war,	allein war
fieng es an → zu weinen,	weinen
und sasz so drei Tage	sasz
ohne die Hand zu rühren.	rühren
— Am dritten Tage kam die Kœnigin;	kam
und als sie sah dasz →	sah
noch nichts gesponnen war,	gesponnen
verwunderte sie sich.	verwunderte
Aber das Mædchen entschuldigte sich damit dasz →	entschuldigte
es, vor groszer Betrübnisz	vor
über die Entfernung aus seiner Mutter Hause,	über
noch nicht hætte anfangen kœnnen.	anfangen
— Das liesz sich die Kœnigin gefallen,	gefallen
sagte aber beim Weggehen,	sagte
» morgen muszt du mir anfangen →	anfangen
zu arbeiten.	arbeiten
Als das Mædchen wieder allein war,	allein war
wuszte es →	wuszte
sich nicht mehr zu rathen	rathen
und zu helfen.	helfen

* * *

Die drei Spinnerinnen.

4. — Drei seltsame Weiber.

— In seiner Betrübnisz	in
trat das Mædchen vor das Fenster.	trat
Da sah es drei Weiber herkommen:	her-kommen
davon hatte die erste einen breiten	hatte
Platschfusz; (lippe,	
die zweite hatte eine so grosze Unter-	hatte
dasz sie über das Kinn herunter hing,	hing
und die dritte hatte einen breiten	hatte
Daumen.	
— Die blieben vor dem Fenster stehen,	blieben
schauten hinauf, (fehlte.	schauten
und fragten das Mædchen was ihm	fragten
Es klagte ihnen seine Noth;	klagte
da trugen sie ihm ihre Hülfe an,	trugen an
und sprachen:	sprachen
» Willst du uns zur Hochzeit einladen,	einladen
» dich unser nicht schæmen,	schæmen
» und uns deine Basen heiszen,	heiszen
» auch an deinen Tisch setzen,	setzen
» so wollen wir dir den Flachs	wegspinnen
wegspinnen,	
» und das in kurzer Zeit.	thun
— » Von Herzen gern, antwortete es;	antwortete
» kommt nur herein,	kommt ein
» und fangt gleich die Arbeit an.	fangt an

* * *

Die drei Spinnerinnen.

5. — Das rasche Flachsspinnen.

— Da liesz es die drei seltsamen Weiber herein.	liesz herein
und machte in der ersten Kammer eine Lücke	machte
wo sie sich hinsetzten	hin-setzten
und ihr Spinnen anhuben.	an-huben
— Die eine zog den Faden	zog
und trat das Rad;	trat
die andere netzte den Faden,	netzte
die dritte drehte ihn	drehte
und schlug mit dem Finger auf den Tisch;	schlug
und so oft sie schlug,	schlug
fiel eine Zahl Garn zur Erde,	fiel
und das war aufs feinste gesponnen.	gesponnen
— Vor der Kœnigin verbarg sie die drei Spinnerinnen,	verbarg
und zeigte ihr,	zeigte
so oft sie kam, (Garns,	kam
zeigte ihr)die Menge des gesponnenen	zeigte
dasz diese des Lobes kein Ende fand.	fand
Als die erste Kammer leer war,	leer war
gings an die zweite,	ging
endlich an die dritte,	ging
und die war auch bald aufgeræumt.	auf-geræumt

* * *

Die drei Spinnerinnen.

6. — Treue und Dankbarkeit.

— Nun nahmen die drei Weiber Abschied;	nahmen
und sagten zum Mædchen :	sagten
» vergisz nicht was du uns versprochen hast :	vergisz
» es wird dein Glück sein.	wird sein
— Als das Mædchen der Kœnigin die leeren Kammern und den groszen Haufen Garn zeigte,	zeigte
richtete sie die Hochzeit aus.	richtete aus
Der Bræutigam freute sich dasz →	freute sich
er eine so geschickte und fleiszige Frau bekæme,	bekæme,
und lobte sie gewaltig.	lobte
— » Ich habe drei Basen,	habe
sprach das Mædchen, (haben,	sprach
» und da sie mir viel Gutes erwiesen	erwiesen
» so wollte ich sie nicht gern →	wollte
in meinem Glück vergessen.	vergessen
» Erlaubt doch dasz →	erlaubt
» ich sie zu der Hochzeit einlade.	ein-lade
» und dasz sie mit an den Tisch sitzen.	sitzen
Die Kœnigin und der Bræutigam gaben ihre Einwilligung.	gaben

* * *

Die drei Spinnerinnen.

7. — Die Hochzeitfeier.

— Als nun das Fest anhub,	an-hub
traten die drei Jungfern in wunder-	traten ein
licher Tracht herein,	
und die Braut sprach:	sprach
» seid willkommen, liebe Basen.	seid willk.
» Ach! sagte der Bræutigam,	sagte
» wie kommst du zu der garstigen	kommst
Freundschaft?	
— Darauf gieng er zu der einen,	gieng
der mit dem breiten Platschfusz,	mit
und fragte: (Fusz ?	fragte
» wovon habt Ihr einen solchen breiten	habt
» vom Treten, antwortete sie,	habe
» vom Treten.	habe
Da gieng der Bræutigam zur zweiten,	gieng
und sprach; (gende Lippe ?	sprach
» wovon habt Ihr nur die herunter hæn-	habt
» vom Lecken, antwortete sie,	habe
» vom Lecken.	habe
Da fragte er die dritte:	fragte
» wovon habt ihr den breiten Daumen?	habt
» vom Faden drehen, antwortete sie,	habe
» vom Faden drehen.	habe
— Da erschrak der Kœnigssohn,	erschrak
und sprach:	sprach
» so soll mir nun und nimmermehr	soll
meine schœne Braut →	
ein Spinnrad anrühren. (los.	an-rühren
Damit war sie das bœse Flachsspinnen	war los

* * *

II

Elaboration d'une Série littéraire. — Notre mode d'enseignement.

1. — Une Fable de La Fontaine.

Dans notre transcription, la fable « Le lion et le moucheron » a été divisée en deux parties, comptant l'une 22, l'autre 25 propositions. Chaque thème se décompose très naturellement en trois alinéas, et partant comporte trois Pas.

Le maître raconte d'abord le sujet de la fable, non avec les détails et les termes de l'auteur, mais librement et en quelques mots.

Cela fait, il aborde le premier Pas du premier thème par la phrase qui a pour verbe « va-t-en ». Il jette ce verbe (va-t-en) en avant; puis, sur lui, bâtit la phrase:

Va-t-en, chétif insecte, etc.,

en donnant à chaque terme sa valeur propre, en justifiant son emploi ou en le réprouvant.

Pendant ce temps chaque élève écrit dans une colonne à droite de son cahier,

« Va-t-en. »

* *
*

La seconde proposition roule sur le verbe « parlait ». Le maître énoncera donc d'abord ce verbe; la classe l'inscrira au-dessous de « va-t-en », puis écoutera le maître retrouvant et reconstruisant pièce à pièce la phrase de La Fontaine. On

« créera » de la même manière la troisième proposition, puis une autre et puis une autre, jusqu'à la fin du premier Pas.

Le plus mal doué de la classe reprend alors le « Pas » entier, et reconstruit chaque phrase à l'aide du verbe, toute la classe exécutant le même travail à voix basse.

La parole est donnée à un second élève qui retrouve la Série logique des verbes, et avec eux reconstruit de tête le Pas entier, en le concevant comme l'auteur a dû le concevoir.

A ce moment, le disciple est devenu l'égal du maître: il convient de passer à une seconde conception.

Le second Pas s'enseignera et s'assimilera comme le premier, et le troisième comme les deux autres.

* * *

Après la conquête, la prise de possession.

Le silence se fera, et tandis que le maître ira enseigner quelque chose d'analogue dans une classe adjacente, chaque élève écrira, soit de tête, soit à l'aide des verbes recueillis par lui, la première partie du petit chef-d'œuvre de La Fontaine.

Au retour du maître, l'élève réputé le plus faible aura la parole pour lire sa création de seconde main. Il la dira proposition à proposition, et chacun signalera, en les corrigeant, les légères imperfections qui auraient pu lui échapper.

Cela fait, le second thème sera élaboré

comme le premier, et le but proposé sera atteint: « L'élève aura refait l'œuvre de l'auteur. »

* * *

Quant à la manière dont le maître construit chaque phrase devant sa classe, elle varie avec ce maître, et dépend de ses capacités et de son habileté. Il nous paraît impossible de représenter par l'écriture une de nos leçons et de donner notre procédé personnel pour exemple; toutefois nous pourrions formuler un précepte qui en est comme la définition.

» Le maître doit s'évertuer, non pas à lire la
» phrase de l'auteur, mais à la créer, à l'enfanter,
» laborieusement péniblement, comme l'auteur a
» pu le faire: substituant successivement un terme
» à un autre terme, à la manière de l'algébriste qui
» transforme indéfiniment une formule en une
» autre plus simple.

Ce précepte pédagogique implique évidemment la discussion approfondie de chaque terme.

* * *

Dans tout thème littéraire, il y a deux sortes d'expressions particulièrement importantes et particulièrement difficiles à s'approprier: ce sont les « métaphores » d'une part, et de l'autre ce que nous avons nommé les « Phrases relatives ».

L'élève doit s'imposer la tâche de glaner ces deux espèces d'expressions, et de les écrire à part, à la suite de ses thèmes. Au moyen du premier recueil il s'appropriera l'imagination de chaque écrivain;

et ce travail formera promptement son goût littéraire et son jugement. Les Phrases relatives lui livreront le secret d'exprimer les rapports les plus déliés des idées et des choses; et cet exercice, en aiguisant jour par jour son esprit, le dotera en peu de temps de la qualité précieuse qui s'appelle « le tact ou la finesse. »

* * *

Voici, par exemple, les métaphores à recueillir dans la fable « Le lion et le moucheron. »

achever un mot	faire peur
prendre son temps	sonner la charge
la rage monte à son faîte	sonner la victoire
la fureur fatigue	annoncer la victoire
la fureur abat	rencontrer sa fin
la fureur met sur les dents	se soustraire au péril

Lorsqu'un auteur, ou du moins un ouvrage, aura été parcouru en entier, il faudra en réunir toutes les métaphores et les grouper dans un certain ordre et d'après un systéme qui permette de les embrasser d'un coup d'œil et par suite de les revoir souvent. Nous avons dit au chapitre du langage figuré comment se construit un thème métaphorique. Evidemment c'est à ce procédé qu'il faut recourir pour coordonner les métaphores des auteurs étudiés.

* * *

L'élève glanera donc, comme nous l'avons dit, les métaphores des ouvrages lus par lui; il essaiera

d'en déduire les « symboles » divers qu'elles révèlent; et sur ces symboles il construira des thèmes métaphoriques. Ainsi se trouvera élaboré par lui et pour lui une sorte de dictionnaire systématique du langage figuré de chaque écrivain: source précieuse, toujours pure et toujours saine, où il pourra puiser largement et hardiment. Si, en effet, un bien est commun et doit rester commun entre les hommes d'une même race, c'est le symbolisme de leur langue, lequel caractérise, exprime et définit leur race.

* * *

Après les métaphores, les Phrases relatives.

Voici celles qu'il aura à noter dans la fable ci-dessus, ou que le maître lui aidera à découvrir:

penser que →	triompher
faire peur	se trouver à son faîte monté
se soucier	rire de voir que →
être puissant	faire son devoir de →
mener à sa fantaisie	n'en pouvoir mais
se mettre au large	être sur les dents
prendre son temps	se retirer avec gloire
dans l'abord	sonner la victoire
c'est l'ouvrage de	,,

Proverbes

1. — Entre nos ennemis les plus à craindre sont souvent les plus petits.

2. — Aux grands périls tel a pu se soustraire qui périt pour la moindre affaire.

Les locutions suivies de (→) sont les Enclitiques.

* * *

Cependant il ne suffit pas de relever ces formules abstraites ; il ne suffit pas de dresser la liste de ces fractions de pensées : pour devenir fécondes elles veulent être greffées sur quelque chose de consistant. Transférées, alliées, mariées à ce que nous avons appelé « les motifs » des Phrases relatives, ces formules donneront lieu à des expressions concrètes telles que celles-ci.

Cont.	je pense que → vous savez la suite.
F. att.	ne pense pas que → tu puisses apprendre quelque chose sans cela.
D. t. p.	penses-tu que → l'on puisse apprendre une langue sans cela?
Cont.	et que rien ne vous fasse peur.
Cont.	la construction d'une phrase ne doit pas vous faire peur.
Tr. b.	on voit que vous n'avez pas peur.
Cont.	si vous faites une faute, que cela ne vous soucie.
Tr. b.	votre mémoire devient de jour en jour plus puissante.
Tr. b.	pour bâtir une phrase nul n'est plus puissant que toi.
Tr. b.	vous menez la langue à votre fantaisie.
Lent.	mettez-vous, comme on dit, au large.
Lent.	prenez votre temps.
Cont.	et dans l'abord représente-toi bien le fait.

Cont.	et dans l'abord produisons le verbe.
B. dit.	c'est là l'ouvrage d'un bon écolier.
Cour.	vous triompherez.
Cour.	on triomphera, nous triompherons.
Tr. b.	je triomphe → de v. voir si bien marcher.
Tr. b.	je ris de voir → qu'il n'est plus de difficulté pour vous.
Att.	mettez-vous en devoir → de vous bien représenter le fait que vous exprimez.
Att.	faites votre devoir → de bien prononcer.
Att	fais ton devoir → de parler correctement.
P. har.	qui fait une faute souvent n'en peut mais.
Tr. b.	vous n'êtes pas encore sur les dents.
Cont.	montrez que → vous n'êtes pas encore sur les dents.
Tr. b.	On ne peut pas dire: le voilà sur les dents.
Tr. b.	du combat v. v. retirerez avec gloire.
Tr. b.	vous pouvez, je crois, sonner la victoire.
Att.	prenez garde aux moindres mots: entre nos ennemis les plus à craindre sont souvent les plus petits.
Att.	aux grands périls tel a pu se soustraire qui périt pour la moindre affaire.

* * *

Cont.	(continuez)	D.t.p.	(donne-toi de la peine)
F. att.	(fais attention)	P.har.	(parlez hardiment)
Tr.b.	(très bien)	Cour.	(courage)
Lent.	(lentement)	Att.	(attention)
B. dit	(bien dit)	Ap.v.	(appliquez-vous)

Nous avons dit au chapitre des Phrases relatives comment l'exercice de ces phrases se combine avec l'étude des Séries. On peut traiter et nous traitons de la même manière les thèmes littéraires. A mesure qu'un élève reconstruit la phrase d'un auteur, le maître ou un condisciple lui renvoie une des formules précédentes. Il la lui renvoie une fois, deux fois.. jusqu'à ce qu'elle soit gravée dans les mémoires et devienne pour toute la classe une sorte de monnaie courante.

* * *

Ce que nous venons de faire pour une fable de La fontaine, nous l'avons fait, nous le ferons ou nous pourrions le faire pour tous les chefs-d'œuvre classiques, latins, grecs, allemands, anglais, italiens, russes, arabes...

Prose ou poésie, sciences et lettres, tous les genres (sauf le genre vocabulaire essentiellement antipathique à notre système qui s'appuie sur la vie et la veut partout) peuvent être traités par ce procédé. Nous l'affirmons après expérience faite.

Maintenant énumérons les avantages que présente ce mode d'enseignement.

* * *

L'élève produit non plus un devoir critiquable mais un chef-d'œuvre.

Cette création n'est pas le privilége de ce qu'on appelle les forts: elle est l'œuvre du plus mal doué de la classe aussi bien que du mieux doué. L'avancement du faible ne porte aucun préjudice au

progrès du fort. L'art rétablit l'égalité des intelligences en rétablissant l'égalité des volontés c'est-à-dire des forces attentives.

* *
*

L'art de bien lire a pour condition première une bonne accentuation. Mais pour bien accentuer une phrase, il faut savoir sur quel mot ou sur quelle syllabe il convient de faire porter la voix; et pour connaître ce mot et cette syllabe, il faut avoir précisé les rôles divers qu'ont à jouer les termes qui composent la phrase: il faut connaître à point ce que chacun de ces termes est chargé de révéler.

Le travail d'exégèse que nous venons de décrire représente alors aussi bien une leçon de diction qu'une leçon de littérature. L'élève qui aura refait avec nous la fable de La Fontaine, assurément saura la dire et saura la lire.

* *
*

Toute la classe sait la fable à fond. Je défie le temps lui-même de l'effacer de la mémoire d'un de nos élèves. Il ne l'a pas apprise par cœur; il l'a créée avec son jugement. Il n'en a pas confié les termes à ses lèvres comme le petit enfant leur confie ses prières en latin: il l'a mise dans sa substance: il l'a pétrie avec sa pensée: autrement dit: il l'a faite sienne en la « concevant ». Cette œuvre-là est bien son œuvre: il aurait le droit de la signer. Et parce qu'elle est son œuvre, il n'a pas le pouvoir de l'oublier.

* *
*

Quel temps nous a coûté la création de ce chef-d'œuvre ? — En moyenne, il nous faut un quart d'heure pour élaborer un thème de 25 propositions. Quand on lisait un problème à Henri Mondeux, le dernier mot n'était pas encore prononcé que le petit berger vous jetait la solution. Après trois ou quatre exercices faits dans les conditions que nous venons de dire, la mémoire de l'enfant l'emporte en vitesse sur la parole elle-même. Faites l'essai du procédé, et vous verrez ce dont est capable la mémoire ou plutôt le génie de l'enfant, quand il est soumis au régime de la logique et du raisonnement.

* *
*

L'écolier puise dans les succès des premiers jours la conscience de sa force personnelle, et bientôt cette confiance en lui-même va décupler ses énergies. Au lieu de recourir à l'éperon, il faudra faire usage du frein. C'est ainsi qu'on entraînait les enfants à Port-Royal ; c'est ainsi que cette admirable école ne sut jamais créer que des hommes de génie.

Tout être aime son œuvre, surtout quand cette œuvre est réussie, et l'amour de l'œuvre se reporte sur le travail qui la produit. Notre procédé prévient donc la paresse, ce qui vaut mieux que la bannir. Il donne le goût du travail, il en fait naître la passion. Il allume dès les premiers jours le feu sacré.

Chacun se sentant créateur, chacun est attentif;

chacun est tout entier à son effort, tout entier à sa création. Partant, les mots « pensum et discipline » sonneront comme des barbarismes aux oreilles de nos enfants. Mais pour que ces mots restent toujours des barbarismes, n'oublions pas que l'effort humain a des limites précises, et que si une audition continue de trois quarts d'heure épuise l'homme fait, à fortiori elle épuise l'enfant.

La pédagogie française n'a pas encore compris cet axiome. C'est pourquoi, aux yeux de l'élève, le maître n'est pas un maître : c'est l'ennemi. Il est bien cela en effet, puisqu'il violente, puisqu'il brutalise en sa personne la nature humaine. Il est plus qu'un ennemi : c'est un tyran.

* *
*

La correction des devoirs n'a plus de raison d'être : tous les devoirs sont parfaits. Dans et par notre procédé, composition et correction sont synonymes et représentent une seule et même opération.

La récitation des leçons, elle aussi, n'a plus de raison d'être. Tout le monde sait sa leçon. Au lycée de Caen, cette récitation nous prenait une grande heure. C'était notre désespoir : cela doit faire celui de tout professeur consciencieux. Les enfants étaient énervés ou plutôt épuisés, quand la vraie classe commençait.

Plus de dictées. Ce déplorable exercice est sévèrement interdit dans l'école d'Outre-Rhin. La pédagogie allemande le flétrit du nom « d'abus de

confiance », et elle a raison. Mieux vaudrait copier: l'élève, du moins. ne ferait pas de fautes, et pour copier il n'a pas besoin de maître. Pendant qu'il barbouille une page sous dictée, il aurait le temps de se l'assimiler et de la lire vingt fois.

Donc plus de correction, plus de récitation de leçons, plus de dictées. Quel temps gagné pour la classe! Quels ennuis épargnés aux élèves! Que de punitions évitées! Que de sympathies rendues au maître! L'enfant ne verra plus dans l'homme chargé de former son esprit et son cœur un ennemi, un tyran. Il l'aimera, il l'affectionnera comme le plus digne et le plus estimable de ses amis. On le verra courir à l'école avec la même ardeur qu'à une fête.

* *
*

En substituant partout la classe a l'étude, notre procédé supprime dans les collèges qui l'adopteront le service dégradant et malfamé du maître d'étude. Il élève celui-ci à la dignité de maître-adjoint ou de précepteur des novices, fonction renouvelée de Port-Royal, laquelle lui confère le titre et l'autorité d'éducateur. C'est à lui que revient de droit l'enseignement de la partie élémentaire des langues. Nous avons démontré que notre Méthode met cet enseignement à la portée de chacun. La science proprement dite sera pour le savant et le professeur émérite.

Une bonne honnête et dévouée occupe souvent dans le cœur de l'enfant une place plus considérable que la propre mère. Le maître d'étude,

aujourd'hui si méprisé, aura sous le régime que nous annonçons, les prémices de l'affection de l'écolier. Mieux que cela : le prestige que donne la connaissance des langues fera de lui un personnage qui primera peut-être celui du savant lui-même.

* * *

A tous ces avantages n'oublions pas d'ajouter celui que traduit une formule souvent évoquée dans ce livre :

« Pour trois classes un maître. »

Tandis que l'écolier écrit son thème, c'est-à-dire donne une forme sensible à sa conception, le maître va entraîner une seconde classe, puis une troisième, livrant à chacune le germe ou la matière première d'une création analogue à la précédente.

« Une moisson mûrissant, deux autres sont semées ! »

2. — Une page de Virgile.

Enéide (liv. II, v. 544).

Au thème français que nous venons d'élaborer substituons un thème de langue étrangère. Prenons par exemple, dans notre transcription de l'Enéide, le thème 45 du deuxième livre.

La mort de Priam.

Nunc morere !

— Sic fatus senior,	fatus est
telumque imbelle sine ictu conjecit,	conjecit
rauco quod protinus ære repulsum	repulsum
et summo clypei nequicquam umbone pependit.	pependit
Cui Pyrrhus :	dixit
» referes ergo hæc	referes
» et nuntius ibis Pelidæ genitori :	ibis
» illi mea tristia facta	narrare
» degeneremque Neoptolemum narrare memento.	narrare
» Nunc morere !	morere
— Hæc dicens,	dicens
altaria ad ipsa trementem traxit,	traxit,
et in multo lapsantem sanguine nati,	lapsantem tr.
implicuitque comam læva,	implicuit
dextraque coruscum extulit (ensem)	extulit
ac lateri capulo tenus abdidit ensem.	abdidit
— Hæc finis Priami fatorum :	finis fuit
hic exitus illum sorte tulit,	tulit
Trojam incensam et prolapsa videntem Pergama,	videntem tul.
tot quondam populis terrisque superbum regnatorem Asiæ :	regnatorem
Jacet ingens littore truncus,	jacet
avulsumque humeris caput,	avulsum
et sine nomine corpus.	sine nomine

* * *

Une remarque à propos de la transcription de ce thème.

Comment se fait-il que la société de professeurs qui a entrepris les traductions juxtalinéaires n'ait pas eu l'idée, d'abord de faire le dénombrement des conceptions diverses des auteurs et de constituer avec chacune d'elles un thème analogue aux nôtres, ensuite de découdre les propositions au lieu de découdre les mots, enfin de disposer ces propositions dans l'ordre où les présentent nos transcriptions?

* * *

L'explication de ce fait est fort simple. La Série littéraire est le corollaire immédiat de la Série linguistique. Pour concevoir celle-là il faut avoir conçu celle-ci. La haute valeur du verbe dans le langage, sa prépondérance dans la proposition, l'amplitude de l'effort intellectuel chez l'homme, la mesure de chacune de nos conceptions, la longueur moyenne de la proposition, le rôle à assigner à l'oreille avec les principes ou préceptes qui en découlent, et qui constituent à vrai dire l'art d'enseigner les langues, voilà les données qu'il fallait posséder pour pouvoir seulement formuler le problème. On sait par quel hasard nous sommes arrivé à les réunir.

Si d'ailleurs on tient compte de l'aveuglement où le génie de la routine, sous la forme du mot à mot, a maintenu jusqu'ici nos humanistes, on ne s'étonnera pas que ceux-ci aient côtoyé si long-

temps notre idée sans l'avoir jamais entrevue.

Cela dit, exposons le thème de Virgile.

* *
*

But à atteindre :

« Faire reproduire à l'élève l'œuvre de l'auteur. »

Le maître expose librement la conception ou le tableau de Virgile ; puis abordant la première proposition du premier Pas, il la donne en français :

« Ainsi parla le vieillard. »

Il frappe à nouveau le terme parla et en fait jaillir le verbe latin « fatus est », qu'il redit et redit encore (fatus est — fatus-est) ; et sur ce verbe il bâtit la phrase :

« Sic fatus est senior. »

L'élève jette à la marge de son cahier « fatus est » et le maître énonce la proposition suivante :

« D'une main débile, il lança un trait impuissant. »

Il répète lança et lui substitue « conjecit » ; établit solidement ce verbe, et sur lui comme sur un fondement élève la proposition :

« Telumque imbelle sine ictu conjecit, »

évoquant le sujet, évoquant les compléments, évoquant la grammaire et le génie propre du latin, construisant au gré de ce génie, c'est-à-dire plaçant ce qui complète avant ce qui est complété.

Cependant, chaque élève inscrit « conjecit », au-dessous de fatus est. Après la seconde phrase la troisième ; après la troisième la quatrième, etc., enfin tout le premier Pas. — Sur quoi on fait halte.

* *
*

Maintenant les rôles seront intervertis. Le maître vient de faire ce qu'on appelle le thème du premier Pas; l'élève en écoutant et interprétant mentalement chaque phrase latine, en a fait la version. Qu'à son tour il en fasse le thème.

Le maître lui renvoie le verbe « fatus est » et au besoin la phrase française correspondante, et l'élève doit retrouver la proposition :

« Sic fatus est senior. »

Le maître le provoque à nouveau par le verbe « conjecit » . L'élève relève le gant et répond par la phrase :

« Telumque imbelle sinu ictu conjecit. »

Le maître lui jette le troisième verbe : l'élève lui retourne la troisième proposition, et ainsi jusqu'au bout de l'alinéa.

Le deuxième Pas est attaqué puis enlevé comme le premier, et le troisième comme les deux autres.

Un second élève voudra reprendre l'ensemble du thème en s'appuyant sur les verbes écrits à la marge de son cahier. Un autre sollicitera la faveur de le reproduire tout entier de mémoire.

* *
*

La classe a pensé avec Virgile, a parlé sa parole, s'est pliée au tour de son génie, s'est assimilé une parcelle de son art. Sans lire directement Virgile, sans le traduire, sans le copier, l'élève a véritablement conçu et refait le tableau du grand maître et ce travail a demandé au plus dix minutes.

La conception de Virgile a passé tout entière

dans la conception de l'écolier. C'est beaucoup : ce n'est pas assez.

On ouvre le livre des transcriptions, et chacun reprend pour son compte et rapidement le travail fait en commun. Puis les livres se referment, et, sur le cahier qui porte en marge les verbes, l'élève recompose, en face de ces verbes, les propositions correspondantes Enfin la correction est faite par le procédé que nous avons dit, et sur la lecture d'une seule copie.

A ce moment, la conception de Virgile a passé par tous les sens de l'enfant, l'oreille, puis la langue, puis l'œil, puis la main. Désormais elle fait partie de sa substance : « elle défie l'oubli. »

Remarquons que l'exercice de la grammaire a été permanent quoique aucune grammaire n'ait figuré dans la classe ; et que l'élève s'est assimilé une foule d'expressions sans avoir feuilleté aucun dictionnaire.

* *
*

Les métaphores et les Phrases relatives seront notées ou recueillies, et lors d'une seconde lecture, de la lecture courante du livre entier, elles seront l'objet d'un exercice spécial. Les Phrases relatives fourniront les éléments de ce que nous avons nommé :

« Une conversation ordonnée. »

Dans quelles conditions se fera cette seconde lecture ? Par les procédés ordinaires, elle est à peu près aussi laborieuse que la première. On s'y

heurte aux mêmes difficultés; on y commet les mêmes fautes; on y dépense ou gaspille le même temps; et l'ennui finit par rendre odieux et le chef-d'œuvre et son auteur.

Un livre entier de l'Enéide, par exemple, revu sur nos transcriptions, demande deux heures environ. Refait de tête et de vive voix, avec conversation au moyen des Phrases relatives, il exige de 3 à 4 heures.

Soixante-dix à quatre-vingts thèmes latins élaborés dans une matinée!..

A ce compte, nous pouvons hardiment entreprendre de nous assimiler non plus quelques bribes de quelques chefs-d'œuvre classiques, mais ces chefs-d'œuvre dans leur totalité.

* * *

L'étude des auteurs au moyen de nos transcriptions est donc aussi rapide que facile, et elle n'est pas moins féconde. Pourrait-on dès lors apprendre une langue par la seule lecture des classiques? Pourrait-on se passer des Séries vulgaires?

Le présent ouvrage est une démonstration constante de la négative. Non, la lecture des classiques, si longue, si persévérante, si opiniâtre soit-elle, ne vous mènera jamais à la connaissance véritable d'une langue.

Si je voulais soutenir la thèse contraire, on pourrait m'opposer comme un éclatant démenti la triste expérience poursuivie depuis tant d'années par toutes les écoles officielles du monde. Toutes

font lire les auteurs latins. Laqnelle, s'il vous plaît, a trouvé le secret d'enseigner le latin?

Apprendre une langue, rappelons-le pour la centième fois, c'est traduire son individualité dans cette langue. Nous avons dit comment se constitue et comment est constituée une indivitualité humaine. Or il n'est point d'ouvrage classique qui contienne cette individualité; ou bien elle s'y trouve comme Homère dans l'alphabet.

* *
*

Vous avez rassemblé, je suppose, tous les matériaux d'une maison. L'ensemble de ces matériaux ne pourra s'appeler maison, et ne sera réellement une maison, que le jour où l'on aura groupé et coordonné ces matériaux d'une certaine manière.

De même, admettons que tous les éléments qui entrent dans votre individualité se trouvent dans une littérature. Pour que ces éléments représentent votre individualité, il faut qu'ils soient réunis, puis groupés, puis coordonnés d'une certaine façon, c'est-à-dire ramenés à ce que nous appelons les Séries vulgaires.

Aussi ceux-là surent-ils seuls le latin qui le parlèrent dans la vie ordinaire. Et si l'on sait moins le grec que le latin, c'est parcequ'on parle le premier moins encore que le second.

J'ai lu, relu et fait lire, pendant plus de vingt ans, les classiques grecs et latins, et cet exercice ne m'a mis en possession ni du grec ni du latin. Une lecture acharnée des classiques allemands ne m'a

pas davantage profité. J'ai appliqué enfin à ces trois langues le système des Séries : c'est-à-dire j'ai traduit mon individualité dans ces langues. Depuis lors, mais seulement depuis lors, ces langues sont devenues miennes.

Le langage est un édifice qui a pour couronnement la littérature. Le couronnement sera toujours autre chose que la fondation. Il suppose celle-ci mais ne la supplée jamais.

* *
*

L'exposé que nous venons de faire de notre procédé pouvait porter sur un thème allemand, sur un thème anglais, sur un thème arabe, tout aussi bien que sur un thème latin.

Nous avons fait choix de ce dernier pour confondre une fois de plus le préjugé insensé qui proclame la nécessité de deux méthodes pour apprendre les langues, l'une destinée aux langues anciennes, l'autre aux langues modernes.

Quel que soit l'homme qui pense et qui écrit, il le fait en enchaînant conception à conception, proposition à proposition. Celui-là lit réellement un ouvrage, qui sait retrouver cette chaîne et accommoder sa marche et son pas à la marche et au pas de l'auteur.

* *
*

Encore deux observations, et l'exposé de notre « Méthode pour traduire, lire et s'assimiler les chefs-d'œuvres classiques » sera complet.

La classe a reproduit chacun des thèmes précé-

dents de deux manières, oralement et puis par écrit. Il va sans dire que le second exercice ne sera pas constant. On peut entreprendre de lire les principaux chefs-d'œuvre d'une littérature, mais non de les refaire tous par écrit. Le thème écrit vise spécialement l'art de la composition. On enseignera parfaitement cet art à l'élève en lui faisant reproduire, non pas tous les modèles, mais quelques-uns seulement.

* * *

Il ne faut pas lire pour lire, mais pour comprendre et pour apprendre. Le livre doit donc être assorti à l'âge et à la force du lecteur: c'est-à-dire que la lecture doit être graduée.

Notre système nous fournit lui-même une règle ou un principe pour établir cette gradation. Les ouvrages seront classés d'après leur rapport avec le langage objectif tel que nous l'avons défini. Le conte, par exemple, étant la reproduction des faits de la vie domestique, est le genre qui se rapproche le plus de nos Séries élémentaires. Le premier exercice de lecture dans une langue étrangère portera donc sur le recueil des contes écrits en cette langue. N'est-ce pas aussi le premier livre que comprend, que recherche et que s'assimile l'enfant?

Au conte succédera l'épopée, à l'épopée l'histoire, à l'histoire les autres genres, tous appelés dans un ordre correspondant au degré de leur affinité avec les Séries élémentaires ou le langage objectif.

3. — La Circulaire de Jules Simon.

Dans une circulaire devenue célèbre, JULES SIMON a tracé d'une main hardie les lignes principales d'une méthode vraiment nouvelle pour l'interprétation des auteurs classiques.

Nous ne saurions dire l'effet que produisit sur nous la lecture de ce mémorable document, où nous crûmes voir glorifiés les principes pour lesquels combattait isolément et témérairement notre humble école.

Cette admirable leçon avait été faite pour l'Université; seuls les ennemis de l'Université en ont profité. Si, depuis lors, ils ont remporté quelques triomphes, c'est en grande partie pour avoir mis en pratique les prescriptions du Ministre pédagogue.

Le mieux ne fut jamais l'ennemi du bien que pour les corps militants : le changement répugna toujours aux Eglises privilégiées. Il faut pourtant une réforme. Elle n'est plus seulement dans l'air: elle est dans les volontés: elle est dans les nécessités de l'existence moderne. Et si cette réforme ne se fait pas dans l'Université, elle se fera en dehors de l'Université, comme la réforme religieuse s'est faite en dehors de l'Eglise. Mais quelque part qu'elle s'accomplisse, le programme de Jules Simon en sera certainement la base ou l'idéal.

* * *

Plus de thèmes, s'écrie le Ministre, plus de versions, plus de mot à mot. — Et par quoi remplacer ces exercices? — Par d'autres thèmes, par d'autres versions, par une autre allure.

Et faisant appel à l'initiative de tous les pédagogues, il les convie à travailler avec lui à la réforme du thème et de la version.

Lui-même essaie de définir la nature de ces exercices tels qu'il les entend ou tels qu'il les voit en imagination; et joignant l'exemple au précepte, il monte un moment en chaire et fait une leçon.

Oserons-nous dire que cette leçon se trouve être l'idéal qu'aspire à réaliser la Méthode que nous venons d'exposer?

Le nouveau thème et la version nouvelle que Jules Simon inaugure et élabore devant nous, c'est le thème oral, c'est la version orale de nos Séries littéraires. Son pas a pour mesure, comme le nôtre, la proposition; son coup d'aile, une conception.

* *
*

Sans doute il ne précise pas, sous un nom spécial, le procédé par lequel on peut décomposer une œuvre littéraire en ses diverses thèses ou conceptions, et chaque conception en ses diverses propositions, mais il applique ce procédé; et le démontrant seul logique et fécond, il le recommande ou plutôt l'impose, au nom de la raison, à tous les pédagogues.

Il ne produit pas le thème organisé de nos Séries, mais il le pressent, mais il le décrit, mais

il l'appelle. Il fait plus: il le pratique, et montre comment on doit le pratiquer.

Le génie de cette réforme était déjà apparu à M. V. Duruy; M. Legouvé, en l'évoquant dans ses brillantes conférences, a fait tressaillir plus d'une fois son auditoire; M. Hippeau en a porté les oracles dans les deux mondes; tout récemment M. Bardoux en prédisait le prochain avénement en France. Puisse notre travail contribuer pour quelque chose à en avancer l'heure.

* *
*

Sciemment ou par sentiment l'illustre penseur proclame et applique le principe qui est à la base de notre système, à savoir: que l'organe réceptif du langage, ce n'est ni l'œil qui cueille des syllabes, ni la main qui les figure, mais l'oreille qui s'empare de la parole entière avec l'idée qu'elle porte en elle. Le thème et la version classiques représentent le travail machinal ou mécanique de l'œil et de la main. Jules Simon les détrône à tout jamais, et prêche l'assimilation par l'intuition. Or cette assimilation n'est possible qu'à une condition: c'est qu'on restitue à l'oreille un rôle qui lui appartient exclusivement et que l'ignorance ou la paresse ont cru pouvoir confier à d'autres organes.

La simple substitution de l'oreille à l'œil et à la main dans l'enseignement des langues représente toute une révolution: l'exposé de notre système n'est guère qu'une démonstration de cette vérité. Cette seule réforme change la nature et la vertu du

thème, change la nature et la vertu de la version, transfigure la grammaire elle-même et fonde l'art de la lecture des classiques.

A ces titres, la circulaire de Jules Simon ou son livre sur «la Réforme de l'enseignement secondaire» est et restera une leçon de pédagogie incomparable.

Pour ma part, je ne sais ce que j'admire le plus, ou du courage avec lequel l'Universitaire démasque et combat la routine qui paralyse nos écoles, ou de la puissante dialectique par laquelle le philosophe édifie, sur les ruines que la raison a faites, un monument nouveau.

Il a été donné à Jules Simon d'entrevoir l'idéal même de la révolution scolaire que notre temps a charge d'accomplir. C'est pourquoi nous disons: si lui-même a été le prophète le plus autorisé et le plus convaincu de cette réforme, son programme est le phare destiné à éclairer la pédagogie dans le difficile passage de l'école du passé à l'école de l'avenir.



LES LANGUES PAR LES SCIENCES

ET

LES SCIENCES PAR LES LANGUES

I

La solidarité des sciences et des langues.

« Déchargez les programmes ! » crient à l'Ecole ou aux ministres qui la gouvernent les classes quelque peu cultivées de la société. Et de semestre en semestre ce cri va grossissant. « Déchargez les programmes ! » Le faix imposé à la jeunesse outrepasse la mesure de ses forces, la journée d'étude outrepasse la journée de la vie. Au lieu d'édifier, ce devoir accable ; au lieu de développer, ce labeur épuise. « Déchargez les programmes ! »

Un cri aussi universel ne peut être que le symptôme d'un mal véritable ,

« Vox populi, vox Dei ! ».

Comptez en effet les sciences que l'esprit humain a créées ou organisées depuis cinquante ans ; comptez et mesurez les chapitres qui s'ajoutent à chacune d'elles d'un jour sur l'autre, et vous serez

épouvanté en voyant la tâche qui incombe à l'Ecole et à l'écolier modernes. « Donc déchargez les programmes » répète le vulgaire.

* *
*

Mais pour ce faire, il faut supprimer des sciences. Or la suppression d'une science aujourd'hui est presque l'équivalent de la suppression d'un membre. Que le plus habile veuille bien désigner les sciences superflues et indiquer les coupures à faire.

L'école qui s'aviserait de rayer de son programme la physique par exemple, ou bien la chimie, ou quelque branche des sciences naturelles, le lendemain serait l'objet de la réprobation universelle, et perdrait tous ses élèves. Et ce serait justice. L'école n'est-elle pas faite pour enseigner les sciences ? Où donc iront nos enfants pour les apprendre ?

Ainsi la même voix qui crie : « déchargez les programmes » crie en même temps : « ne touchez pas aux programmes ». Le moyen de concilier des injonctions aussi contradictoires ? N'est-ce pas le malade qui appelle le médecin et repousse le remède prescrit ?

* *
*

C'est qu'en effet le devoir de l'Ecole est d'ajouter, jamais de retrancher au savoir humain. L'Ecole est à la fois le premier représentant et le premier instrument du progrès. Sa mission est de faire de la

lumière et encore de la lumière, jamais de la mettre sous le boisseau.

Déchargez vos programmes ne veut pas dire: supprimez la science: cela veut dire: « réformez vos méthodes. »

Ce n'est pas la science, c'est la routine qu'il faut supprimer; ce n'est pas le savoir qu'il faut amoindrir, c'est le temps qu'il faut allonger; ce n'est pas la charge qu'il faut diminuer, c'est la force qu'il faut décupler; ce n'est pas le cheval vulgaire mais la vapeur qu'il faut atteler au train de wagons qui porte la fortune moderne.

* *
*

Toute science humaine emprunte au langage son expression. Enseigner une science, c'est parler cette science; apprendre une science, c'est encore parler cette science. Le savoir n'est pas autre chose qu'une parole: c'est une parole « coordonnée ».

Pourquoi cette parole par excellence ne seraitelle pas utilisée pour l'étude du langage proprement dit ?

Pourquoi la matière de la science ne serait-elle pas exploitée comme thème linguistique ?

Il y a dans l'école un ogre qui dévore non la chair, mais le temps de l'enfant, c'est-à-dire sa force et sa vie. Cet ogre est l'étude du langage.

Pour une heure donnée à l'étude des sciences, l'écolier en dépense quatre à celle du langage sous la forme de grammaire, d'orthographe, de dictée,

de grec, de latin, d'allemand, d'anglais. Pourquoi cette disproportion ? Pourquoi le thème de zoologie ou de botanique ne servirait-il pas de thème d'orthographe? Pourquoi le thème de physique ou d'histoire ne serait-il pas employé comme thème d'allemand ou d'anglais?

* *
*

Oui, entre la science proprement dite et celle du langage il existe une solidarité profonde, dont la linguistique aurait pu depuis longtemps tirer un merveilleux parti. Oui, en étudiant les langues on peut étudier les sciences; oui, en étudiant les sciences on peut étudier les langues.

Voilà le point, le vrai point sur lequel doit porter la réforme des programmes.

Que la pédagogie trouve le secret de faire d'une leçon de langue une leçon de science, et d'une leçon de science une leçon de langue, et elle aura triplé et quadruplé le temps et la force du maître et de l'élève. Alors les études seront harmoniques et les travaux équilibrés. Alors les programmes se trouveront légers. Que dis-je? On pourra les charger au triple, et ils seront encore légers.

* *
*

D'où vient que cette réforme est encore à faire? C'est qu'elle ne peut s'accomplir que sur la base d'une seule et même méthode qui conviendrait également à la révélation des vérités scientifiques et à la traduction des formes du langage. Or, cette

méthode où est-elle? En a-t-on même jusqu'ici posé le problème?

Qu'il nous soit permis d'appliquer en passant et en courant les principes de notre système linguistique, par exemple, à l'étude des sciences naturelles, à celle des sciences exactes, à celle de l'histoire, afin de voir si notre humble essai ne pourrait pas être quelque chose comme la préface du système que l'Ecole attend de la pédagogie.

Commençons par la fin, c'est-à-dire par l'histoire.

II

Les langues par l'histoire et l'histoire par les langues.

1. — Nécessité d'une réforme pour l'enseignement de l'Histoire.

L'Ecole doit renoncer résolument à ces manuels ou abrégés qui présentent à la jeunesse l'histoire altérée, décharnée, mutilée. Elle doit chercher à remplacer tous ces mauvais livres par des traités complets, où la vie des peuples et le jeu instructif des causes et des effets se développent avec toute la richesse de la vérité.

L'histoire est la grande école où doit s'instruire l'avenir: école politique, école morale. Jusqu'ici, sur les murs de cette école ont figuré exclusivement des noms et des dates enchassées dans quelques faits généraux. La pédagogie doit passer l'éponge sur ces fades abstractions et les remplacer par des tableaux vivants.

Elle doit ressusciter le passé avec ses splendeurs et ses misères, avec ses héroïsmes et ses défaillances, avec ses passions nobles ou criminelles; elle doit reproduire, avec toutes ses péripéties, le grand drame de la liberté luttant contre le despotisme.

Voilà l'histoire que je voudrais enseigner à mes enfants. Mais où est le livre qui réalise cet idéal et que je puisse mettre entre leurs mains?

* * *

Toutes les histoires sont composées et sont écrites pour des esprits qui méditent, analysent et synthétisent depuis quarante ans. Mais où est l'histoire composée et écrite pour être assimilée par des enfants et des adolescents? C'est en vain que nous la demandons à la pédagogie.

Ne vous y trompez pas; tous les ouvrages historiques soi-disant préparés pour la jeunesse, y compris les derniers essais de M. Guizot, sont parfaitement inaccessibles à l'enfant, même à beaucoup de grandes personnes. Entre ces livres et tous les autres, je ne vois absolument d'autre différence que le titre :

« Pour les petits enfants »

et ce titre est un mensonge. Voyez vous-même. Les chapitres y sont-ils taillés et distribués autrement que dans les autres livres? L'analyse des événements s'y trouve-t-elle plus déliée et mieux suivie? La synthèse y est-elle nouée plus logiquement? Le style a-t-il moins de métaphores, moins de périodes, moins d'emphase?

Je le répète, toutes ces histoires n'ont rien de particulier; les plus renommées n'ont rien de vraiment pédagogique ni pour le fond ni pour la forme: je dis « rien. »

* * *

Et à cela quoi d'étonnant? Le problème d'une réforme historique dans l'enseignement a-t-il jamais été posé? Si les langues sont mal enseignées à l'école officielle, que dire de l'histoire? qu'elle ne l'est pas du tout.

Ouvrez ses livres, et voyez si l'histoire s'y trouve, vous qui la savez. Voyez si l'enfant y puisera des leçons et des principes qui puissent lui servir et le diriger le jour où il sera fait citoyen et en exercera les droits.

Pourquoi tant de divisions et tant de partis dans notre pays si admirablement fait pour être un? Parce que nous ne savons pas l'histoire, ou parce que chacun a la sienne, et non l'histoire impersonnelle d'une saine pédagogie; parce que le peu que nous en savons n'a pas été appris à l'école où elle est interdite, mais dans un journal; parce que nous la tenons de la passion et non de la raison, de l'erreur et non de la vérité.

* * *

L'histoire, l'histoire vraie, pratiquement enseignée, pratiquement écrite, voilà le livre sacré, voilà la bible de l'avenir, Mais ce livre n'est pas encore dicté. Il faut que l'école se mette courageusement à l'œuvre, et crée pour son usage une

méthode historique comme nous avons essayé de créer une méthode linguistique.

Et cette création est de première nécessité. L'histoire, la lecture et la méditation de l'histoire doivent être pour le futur citoyen ce que la prière est pour le futur lévite: un exercice sacré et quotidien. L'histoire doit devenir une partie essentielle de notre personne morale. Il importe donc qu'elle soit vraie, et il importe, vu la richesse et l'étendue de la matière, qu'elle soit assimilable au plus haut degré.

En effet, ce n'est pas dans un volume de 300 pages que vous raconterez, je ne dis pas l'histoire universelle, je ne dis pas même l'histoire nationale, mais une seule époque de cette histoire.

Il faut donc trouver un système tellement pratique, que l'élève n'ait qu'à lire pour savoir, qu'à regarder pour retenir, qu'à feuilleter pour rafraîchir sa mémoire.

Pareil système est-il possible? et pourrait-on dès aujourd'hui en établir la base et en tracer les grandes lignes? Nous allons essayer. Puissions-nous prouver que notre projet mérite d'être considéré comme autre chose qu'une chimère.

2. — L'Histoire mise en Séries.

L'histoire est le récit des passions, des aspirations, des tendances, c'est-à-dire des buts divers et successifs que s'est posés un peuple et des moyens

par lesquels il a essayé de les atteindre. L'histoire représente donc un tissu de buts et de moyens. Mais là où il y a « buts et moyens », il y a place pour la SÉRIE. Donc la Série, base de notre système linguistique, peut devenir la base d'une méthode historique. Voici comment nous procédons pour établir, pour ourdir cette Série d'un nouveau genre.

Etant donné un fait historique, la guerre de 7 ans par exemple, ou le règne de Louis XIV, ou un moment spécial de ce règne, tel que la guerre de la Fronde, nous étudions avec soin les passions et les hommes qui ont joué un rôle dans cet acte politique ; nous comptons minutieusement les buts divers dans lesquels se résolvent tous leurs mouvements ; nous en dressons le catalogue, non d'après l'ordre alphabétique, mais d'après leur succession ou génération chronologique.

Puis recherchant les moyens par lesquels ces buts divers ont été atteints dans le temps, et les exprimant dans l'ordre même où ils se sont succédé ou ont dû se succéder, nous formons une véritable Série historique, que nous disposons sur le modèle de nos Séries linguistiques.

La mise en Série de la vie des peuples, voilà la base à la fois et le plan d'une méthode historique, et voici maintenant le travail de détail et la forme de l'édifice.

* *
*

Le récit général se trouve coupé en un grand nombre de récits particuliers, lesquels forment

comme autant de tableaux. Chaque tableau contient un fait unique et simple, fortement mis en relief par le style et le mouvement de la phrase.

Ce tableau occupe une page spéciale, et porte un titre simple comme lui, dont la page est le développement. Dans ce développement, on suit rigoureusement l'ordre de succession dans le temps, ordre dont on tient trop peu de compte dans les ouvrages d'histoire même les plus élémentaires, et qui pourtant est le secret de la précision et de la clarté, et la condition d'une prompte et facile assimilation. Car qu'est-ce que la mémoire, sinon le classement logique des faits dans l'esprit?

Si donc les faits sont déjà classés, ordonnés dans le livre, l'esprit les saisira et les retiendra d'autant plus vite, et les moins habiles les garderont comme les mieux doués.

* *
*

Point de ces réflexions et pronostics comme ceux qui remplissent tous nos manuels, et qui rebutent l'enfant, parce qu'il ne les comprend pas et sait moins encore les distinguer du récit véritable.

Des faits, rien que des faits: des faits avec le mouvement dramatique des causes et des effets, des faits qui parlent et qui font réfléchir, des faits simplement interprétés par l'accent du professeur. Et dans l'expression, point de ces grosses et creuses métaphores que l'enfant n'entend pas, qui l'égarent au lieu de le guider, et lui font prendre des ombres pour des réalités.

Ainsi conçue, l'histoire peut s'écrire autrement qu'elle ne l'est d'ordinaire. Nous l'écrivons en phrases simples et brèves, qui courent l'une après l'autre avec la rapidité du temps dans lequel on raconte la vie des peuples.

1. Chaque phrase n'exprime qu'une idée ou qu'un fait simple.

2. Chaque phrase est distincte de celle qui la précède et de celle qui la suit, aussi bien sur le papier que dans la pensée, c'est-à-dire que chaque proposition se met à la ligne comme dans notre Méthode linguistique.

Nous avons justifié cette forme typographique à propos des thèmes de nos Séries: les mêmes raisons la justifient pour nos thèmes historiques.

* *
*

La méthode est esquissée; supposons qu'elle soit construite, comment l'appliquera-t-on? Cette question n'est pas moins grave que celle de l'enseignement des Séries linguistiques.

Pour fixer les idées, et faciliter notre explication, nous reproduisons dans la page suivante un thème historique pris un peu au hasard dans nos cours autographiés. Ce tableau n'a d'ailleurs d'autre prétention que celle de révéler la forme typographique de nos Séries historiques. Un thème isolé peut difficilement donner une idée juste de nos traités d'histoire: il faudrait au moins le développement d'un chapitre (V. un épisode de la Fronde dans notre Projet d'Ecoles cantonales en France).

Bataille de Rossbach

5 Nov. 1757

— Le 5 au matin, Soubise fit sonner la charge;	fit sonner
l'armée se déploya sur une longue ligne:	se déploya
il s'agissait de tourner les Prussiens,	tourner
et de les prendre dans un cercle de fer.	prendre
Frédéric resta immobile dans sa tente,	resta
suivant tranquillement les mouvements de l'ennemi.	suivant
A midi il se mit à table comme à l'ordinaire;	se mit
Les Français continuaient d'avancer,	avancer
les tambours battaient,	battaient
la musique jouait des marches triomphales;	jouait
rien ne bougeait dans le camp prussien.	bougeait
Les Français attribuaient ce calme à la peur,	attribuaient
et ne pouvaient s'expliquer tant d'apathie.	s'expliquer
— Il était deux heures de relevée:	était
Frédéric sort précipitamment de sa tente,	sort
et crie: « Aux armes! à l'ennemi! »	crie
En un clin d'œil les tentes sont arrachées, pliées;	arrachées
les commandements se croisent dans l'air	se croisent
et les bataillons courent à la place assignée.	courent
« En avant! » cria une seconde fois Frédéric,	cria
et l'armée se rua sur l'ennemi.	se rua
— Une pluie de feu et de balles s'abattit sur les Français	s'abattit
Le prince Henri prit en flanc leur infanterie,	prit
Seidlitz la prit en queue avec sa cavalerie.	prit
Ce mouvement violent et imprévu des Prussiens agit comme une surprise;	agit
les Impériaux épouvantés prirent la fuite;	prirent
Les Français tinrent bon jusqu'au soir,	tinrent bon
et disputèrent le terrain pied à pied.	disputèrent

* * * * *

3. — Enseignement des thèmes d'Histoire.

Une leçon d'histoire est une pièce en deux actes: il y a l'exposé du maître, il y a le travail d'assimilation de l'élève. Parlons d'abord de l'exposé.

Le maître ne lit pas: il improvise. Rien ne glace une classe d'enfants comme la lecture. Le livre est un écran qui paralyse l'émotion du maître, et empêche sa pensée de rayonner jusqu'à l'auditeur. Un tableau, une carte comme celles que nous avons décrites dans notre ÉCOLE CANTONALE (Le relief du sol), voilà les seuls auxiliaires d'un bon maître d'histoire. Aux yeux de l'élève le professeur doit être une histoire vivante. Il importe non-seulement qu'il sache l'histoire, mais qu'il en paraisse pénétré.

Les thèmes historiques ne sont donc pas écrits pour lui: leurs titres doivent au plus lui tenir lieu de programme, de memento ou de notes. Il s'abandonne à l'inspiration du moment, à son imagination propre, et expose les faits comme il les voit ou les connaît, avec ordre, avec clarté, avec précision, avec chaleur, et en accentuant ce qui mérite d'être accentué: et cela dans un langage moitié vulgaire, moitié académique, et avec un tour humoristique qui achève de mettre le fait en relief dans la mémoire.

* * *

Le bloc de marbre est tiré de la carrière, taillé, dégrossi; l'inspiration est communiquée à toute l'école: nous pouvons parfaire la statue.

Après avoir fait parler les faits, le maître doit faire parler le livre. Il lit alors ; mais cet exercice n'est plus une lecture ordinaire, c'est une traduction, la traduction d'un acte bien connu de tous, et auquel désormais s'intéresse vivement la classe. Cet exercice s'offre pour résoudre un nouveau problème dont voici l'énoncé : « trouver la meilleure expression possible du drame historique auquel la classe vient d'assister. »

A ce point de vue, la lecture a un haut intérêt. Soyez sûr que nous avons trouvé le secret de rendre chaque élève attentif.

Le maître lit, commente, critique chaque phrase, exécute enfin un travail analogue à celui que nous avons décrit à propos de la lecture des auteurs classiques.

Voilà la tâche du maître, voyons celle de l'élève.

* *
*

Il connaît à fond l'histoire qu'il a devant lui. Ce qui lui manque, c'est l'expression. Comment la conquerra-t-il ?

Rien de plus simple.

Remarquons d'abord que nos thèmes historiques sont exactement organisés comme nos thèmes linguistiques. La théorie que nous avons développée à l'occasion de ceux-ci s'applique donc tout entière aux thèmes historiques.

Cela dit : voici comment procédera l'élève.

Se cachant le texte d'une main, il lira les verbes par ordre, et sur chaque verbe il bâtira la phrase

correspondante. Il élaborera ainsi pièce à pièce le premier alinéa ou premier Pas, et le reprenant une seconde fois, il finira de se l'assimiler. Il s'assimilera de la même manière le 2ᵉ puis le 3ᵉ Pas.

Il faut de 5 à 7 minutes à un enfant de 10 ans pour apprendre, par ce procédé, un thème comme celui de la page 520). Ce résultat est riche en conséquences: nous allons les tirer tout-à-l'heure.

* *
*

Le maître fait réciter le plus faible de la classe. Il constate qu'il sait la page: il en conclut que tous la possèdent. A quel exercice va-t-il passer?

Cela dépend de l'âge et de la force des enfants qu'il a devant lui.

S'il a affaire à des commençants qui ne savent pas encore l'orthographe, il donnera le thème simplement à copier; ou bien il le dictera en syllabant les mots, ou plutôt les fera dicter par un élève.

Cet exercice remplacera avantageusement celui de la dictée ordinaire et de la calligraphie, et sera tout ensemble une diversion et une incubation.

Si la classe est déjà versée dans l'orthographe, si les fautes grossières ne sont plus à craindre, le thème historique deviendra la matière d'une composition littéraire. et voici dans quelles conditions ce travail devra se faire.

Chaque élève relèvera sur son cahier la série des verbes du thème historique; puis, fermant le livre, il reproduira par écrit les phrases correspondantes aux verbes. La correction de ces devoirs sera aussi

brève que facile. Il suffira au maître de faire lire une seule copie. Chacun corrigera sa phrase sur celle qui est jugée parfaite.

Si la classe est plus avancée encore, le thème sera reproduit comme une vraie narration après une simple lecture ou une simple audition, et sans autre secours que la logique des faits.

* *
*

Reste une dernière catégorie d'élèves, ceux qui formés par ces divers exercices ont appris à penser par eux-mêmes, c'est-à-dire à saisir les vrais rapports des choses, et qui avec des principes solides ont acquis des formes pour exprimer toutes leurs conceptions.

Ceux-là traiteront l'histoire à un point de vue plus élevé; ils traceront les portraits et feront les éloges des grands hommes; ils peindront les batailles; ils jugeront les révolutions, apprécieront les législations, referont les discours des grands politiques, essayant de faire revivre dans ces compositions les idées et les passions qui ont agité les temps, tâchant d'y résumer chaque époque, d'y caractériser chaque moment historique.

*
* *

Ainsi étudiée, l'histoire entrera forcément avec toutes ses leçons dans l'esprit et le cœur de l'enfant, et en fera de bonne heure un homme.

On le voit: l'histoire est considérée par nous d'abord comme une science et traitée comme telle; ensuite elle est exploitée comme un thème mer-

veilleusement propre à former le langage et le style de l'élève.

Préparée comme nous venons de l'indiquer, l'histoire est un recueil de narrations, dans lesquelles nous déposons successivement les formes et tours de phrases les plus usités et les plus importants.

Au moyen de ces narrations, on formera jour par jour l'éducation littéraire d'une classe.

Voici les avantages principaux de ce procédé.

1. — Chaque thème historique forme une narration complète, ayant la longueur qui convient à des commençants.

2. — Les faits y sont analysés et développés avec méthode.

3. — L'ordre et le mouvement y sont donnés.

4. — L'élève y apprendra vite à dompter sa pensée au moyen de ces phrases brèves et rapides qui traduisent les faits des récits.

5. — Chaque phrase étant un tout par elle-même, l'élève est forcé de les soigner toutes également.

Dans les compositions ordinaires, une phrase fait passer l'autre; le mieux compense le moins bien. Mais dans nos tableaux chaque pièce est en évidence. Chaque proposition demande à être considérée à part, pesée, balancée, cadencée. Les gens du métier savent que c'est la dernière chose qu'on obtient (quand on l'obtient), même des meilleurs élèves.

* *
*

La matière ferme de l'histoire vaut mieux pour les commençants, est infiniment plus facile à traiter que les sujets que l'on propose d'ordinaire, lesquels ne relèvent que de la fantaisie, et que l'élève ne sait en général par quel côté attaquer.

La brièveté et la facilité de ces compositions permettront d'en donner une ou plusieurs chaque jour. Ces exercices étant tous exécutés à la perfection ou à peu près, chaque effort étant fécond, chaque heure produisant un fruit, il faudra peu de temps pour former le goût et le génie narratif de l'élève.

Le thème historique est donc bien en même temps un thème littéraire, et, selon nous, le plus pratique qu'un maître puisse proposer à sa classe; partant la Série historique est le premier auxiliaire de la Série purement linguistique.

* *
*

Lorsque le fonds d'une langue a été conquis, il faut des lectures et des récits où tous les termes, les propres et les figurés, reviennent pour ainsi dire à l'état libre et au hasard des événements. Or que pourrait-on imaginer de plus commode que ces Séries historiques, soit pour le maître qui raconte, soit pour l'élève qui écoute?

Quelles lectures plus faciles et plus profitables en même temps ce dernier pourrait-il entreprendre? Quel sujet plus avantageux pourrait-il s'exercer à raconter? Son regard n'a jamais qu'une ligne à embrasser, son esprit qu'une proposition à saisir.

Il descend d'une pensée à l'autre avec sûreté, sans pouvoir tomber à côté du sens. Grâce à l'ordre naturel qui enchaîne l'événement à l'événement, il devine pour ainsi dire chaque phrase avant de la lire. Les Pas lui marquent les points précis où il doit s'arrêter, où il faut interrompre le récit, pour relire ce qu'il a compris et en prendre possession.

Je ne parle pas du verbe, qui annonce l'idée comme l'aurore annonce le jour.

Jusqu'ici aucun livre pratique n'a été écrit à l'usage de ceux qui voudraient se perfectionner dans l'étude d'une langue ou se maintenir dans sa connaissance, tout en se livrant à des lectures utiles et intéressantes. L'histoire traitée comme il vient d'être dit nous paraît pouvoir satisfaire pleinement à ce besoin.

* *
*

Parmi les avantages de cette Méthode, il en est un que nous devons signaler en finissant, parce qu'il répond en même temps à une objection qu'on ne manquera pas de nous faire.

Qui le croira? ce procédé qui nous permet, que dis-je ! qui nous oblige de descendre jusqu'aux derniers détails, afin de faire revivre réellement les choses et les hommes, ce procédé l'emporte en brièveté sur tous les autres.

Nous avons fait assaut avec celui de nos historiens qui n'a point de rival sous ce rapport, Voltaire ; nous avons raconté et écrit le siècle de Louis XIV en 250 thèmes, sans omettre un seul des

faits contenus dans le chef-d'œuvre du grand écrivain. Or le livre de Voltaire, à édition égale, compte 600 pages.

Reste la difficulté d'exécution. Nous qui sommes à l'œuvre, nous savons mieux que personne ce qu'un pareil traité d'histoire pourra coûter de labeur. Mais quand on marche sur un bon chemin, on peut aller vite et loin.

Deux choses suffisent pour arriver au but: de la foi et du courage.

* *
*

Maintenant supputons le temps qu'exigera un cours d'histoire fait dans ces conditions. Chaque exposé du maître embrasse d'ordinaire un épisode bien déterminé se décomposant au moins en 5 ou 6 moments divers, lesquels donnent lieu à autant de thèmes particuliers. Ces thèmes sont à l'exposé total ce que les paragraphes sont aux chapitres.

On trouvera à la fin de notre « Projet d'Ecoles cantonales en France » un épisode de la guerre de la Fronde formant la matière d'une leçon ordinaire: nous y renvoyons le lecteur. Basons-nous sur cette leçon pour évaluer le travail historique de chaque jour. Un épisode bien préparé s'expose aisément en une demi-heure, et 5 thèmes s'apprennent en 35 minutes. En moyenne, 1 heure suffit donc pour l'élaboration de 5 thèmes historiques.

Il convient qu'un épisode complet soit exposé à chaque leçon. L'expérience nous a démontré que le plus long dépasse rarement dix pages, c'est-à-

dire dix thèmes. Lorsque se présente ce cas, l'heure entière est consacrée à l'étude de cet exposé. Le résultat final est le même: dix exercices en deux jours. Au bout des 300 jours de l'année scolaire, l'élève se sera assimilé un volume de 1500 pages.

Comparé à ce qui s'obtient dans les meilleures écoles, ce résultat est prodigieux, et représente au moins le travail de 3 ans. Ajoutons que ces 1500 thèmes ont été consciencieusement élaborés et conquis par tous les élèves: je dis « tous. »

Quant au travail écrit, il doit être mis au compte des tâches littéraires. Il faut rappeler ce que nous avons dit à propos de celles-ci: il est nécessaire d'élaborer chaque thème oralement, mais non de les mettre tous par écrit.

Telle Série historique sera traitée en français, telle autre en anglais, celle-ci en allemand, celle-là en italien: par l'histoire on étudiera les langues, par les langues on étudiera l'histoire. *

4. — Séries géographiques.

A l'enseignement de l'histoire l'esprit associe involontairement celui de la géographie.

Si cette discipline est susceptible d'une réforme, cette réforme doit porter sur la cartographie. C'est dans ce sens que nous avons essayé de résoudre le

* *Cf. Ecole cantonale* (*Réforme des méthodes p.* 37). *où cet article a dû être publié par anticipation.*

problème. Dans notre « Projet d'Ecoles cantonales » (Réforme des méthodes, page 50), nous exposons longuement notre procédé. Il y est dit comment nous sommes parvenu à reproduire par le dessin la vraie configuration d'une région déterminée; comment le relief donné au sol se précise et grandit à mesure que l'on s'éloigne de nos cartes; comment dès lors une carte, en rendant possible l'enseignement collectif de la géographie, devient un instrument décidément pédagogique; comment chaque continent est subdivisé en régions naturelles ou climatériques; comment chaque région est elle-même mise en Série, c'est-à-dire décomposée en ses contrées diverses; comment s'enseigne et s'élabore chaque thème de cette nouvelle Série; comment enfin le thème géographique peut être converti en thème linguistique.

III

Les langues par les sciences naturelles et vice versa.

Déterminer d'abord les fins diverses de chaque être ou de chaque force, puis révéler les moyens plus divers encore par lesquels ces fins deviennent des réalités, n'est-ce pas là le véritable objet de l'enseignement des sciences physiques et naturelles?

Si cette définition est exacte, les principes de notre méthode s'adapteraient à merveille à la ma-

tière de ces sciences, soit pour fixer les conquêtes des savants, soit pour les vulgariser. Répétons-le: partout où il y a buts et moyens, il y a place pour la Série. Or la Série, la Série bien organisée, est incontestablement la forme la plus pratique, la plus claire, on peut dire la seule logique, sous laquelle on puisse produire la vérité.

* *
*

Au fond le savant, qu'il le sache ou qu'il l'ignore, passe sa vie à lire, à déchiffrer, puis à construire des Séries ou à en préparer la matière. L'enseignement oral de tout bon professeur n'est que le développement d'une Série. Dans sa bouche, la Série est presque toujours parfaite, le but étant présenté comme but et le moyen comme moyen. Mais le livre qui la reproduit est rarement irréprochable. Trop souvent il entasse pêle-mêle et confond buts et moyens. Voilà pourquoi un Cours valut toujours mieux qu'un livre.

Il y a là une réforme à tenter, une réforme du livre, laquelle profitera considérablement au savant lui-même, à la science qu'il cultive et à son enseignement. Un exemple fera entendre toute notre pensée.

* *
*

Il n'y a pas de traité de botanique qui compte moins de quatre cents pages ordinaires. Pour s'en assimiler le contenu, il faut les méditer des jours et des semaines, et finalement les rédiger, c'est-à-dire « mettre en ordre » la matière qu'elles ren-

ferment. Or la Série d'un arbre, celle du chêne par exemple, suivant ce végétal depuis le moment où le gland tombe en terre et prend racine, jusqu'au moment où il devient à son tour un arbre fécond, rencontre sur son chemin tous les phénomènes imaginables de la végétation, depuis la naissance des cellules, le développement des racines, la circulation de la sève, jusqu'à la formation du bois, jusqu'à l'inflorescence, jusqu'aux mystères de la fécondation. Le linguiste qui construirait cette Série aurait donc d'une part, à reconnaître, à compter, à déterminer un à un les buts divers et successifs que se propose la nature dans le végétal; d'une autre part, il aurait à observer les voies et moyens par lesquels chacun de ces buts est atteint.

* *
*

Or chaque problème résolu ou posé par la science correspond ou doit correspondre à un but de la nature. Combien de problèmes différents le plus grand botaniste du monde pourrait-il énoncer sur le développement complet d'un chêne? Nous pouvons avancer hardiment qu'il serait fort embarrassé, malgré la richesse de la matière, s'il lui fallait en formuler deux cents. Donc le contenu de tous les traités de botanique du monde (je parle des principes et de la théorie), pourrait tenir dans une Série de 200 thèmes.

La science de la botanique gagnerait donc considérablement en précision, si son expression était élaborée selon les principes de notre Méthode. Elle

gagnerait bien plus encore en clarté, si les problèmes agités par elle se succédaient dans l'ordre rigoureux d'une Série, où chaque thème présenterait le développement logique de la solution d'un problème spécial, c'est-à-dire la suite des moyens par lesquels la nature accomplit successivement chacune de ses fins.

La science écrite deviendrait ainsi l'émule et l'image parfaite de la réalité. Les problèmes encore sans solution se trouvant en évidence attireraient plus directement l'attention des savants, et les conquêtes de la science deviendraient plus sûres et plus rapides.

* * *

Ce que nous venons de dire de la botanique peut s'appliquer à toutes les autres sciences.

Comme méthode d'exposition, notre système nous semble donc appelé à rendre les plus grands services à la science proprement dite.

Quel parti l'étude du langage peut- elle tirer de cette propriété du système? Un parti immense, un parti tel que notre Méthode serait impossible si l'enseignement des sciences ne pouvait se faire par elle.

En effet, la matière de nos Séries, nous l'avons établi au chapitre de la construction du système, c'est l'histoire naturelle elle-même, c'est la traduction de la vie de la plante, la traduction de la vie de l'insecte, de la vie de l'oiseau, de la vie du quadrupède, du jeu des éléments; c'est l'expression de la vie générale de l'homme et de son

développement par et dans les métiers, les arts, l'industrie: tout cela organisé, vivant comme la réalité que la Méthode essaie d'interpréter.

Tout est fixe, arrêté, immuable dans la nature; buts et moyens, tout s'y tient, tout s'y enchaîne. Où la linguistique pourrait-elle trouver une matière plus féconde et plus facile à exploiter? Le principe de causalité qui préside à l'ordre et à l'harmonie du monde, n'est-ce pas l'unique base que doive adopter une méthode qui aspire à être rationnelle?

* *
*

Le travail exécuté pour la science et par la science servirait donc à la linguistique. En retour, la linguistique ordonnerait, fixerait, vulgariserait les révélations de la science; et par suite offrirait un système dont la vraie définition serait encore:

» Les langues par les sciences,
» Les sciences par les langues.

Il nous faut quelque courage pour résister à la tentation de mettre ici en Série, soit un chapitre de physique, soit l'histoire d'une plante, soit une étude de Réaumur. Mais nous avons dit au commencement de ce livre comment se construit la Série d'un quadrupède, comment la Série d'une plante, comment la Série d'un insecte. Contentons-nous de cette indication générale, et réservons pour des ouvrages spéciaux l'élaboration définitive des Séries scientifiques.

IV

Les langues et les sciences exactes.

Constatons d'abord que les sciences exactes sont celles qu'on enseigne avec le plus de succès dans l'école vulgaire. A quoi cela peut-il tenir ? Ouvrez un livre de mathématiques, qu'y apercevez-vous ? une série de thèmes appelés théorèmes développés séparément et méthodiquement. Leur énoncé correspond parfaitement à l'expression des « buts » dans nos thèmes linguistiques, et la démonstration par voie de déduction rappelle le développement des moyens successifs par lesquels nos buts sont atteints. Donc les livres qui traitent des sciences exactes présentent celles-ci sous la forme de véritables Séries.

C'est à cette disposition que l'enseignement des sciences doit ses succès, ou si l'on veut, ses triomphes. Le livre de mathématiques témoigne donc hautement en faveur de notre système.

On le voit : notre idée n'est pas neuve ; elle est vieille comme les sciences, lesquelles l'appliquent instinctivement depuis des siècles.

* *
*

Mais ce qui vaut mieux encore que le livre, et ce qui ressemble plus encore à nos Séries, c'est l'exposé du maître. Le livre offre souvent deux déductions ou deux fragments de déductions sur une même ligne : le maître n'émet à la fois qu'une proposition ; il s'arrête et appuie comme nous sur

cette proposition; son accent l'isole pour ainsi dire et la dépose sur une ligne à elle propre. Le livre omet souvent un rapport, une déduction : le maître, qui parle pour être compris, ne commet jamais cette faute, ou si elle lui échappe, il la corrige sur-le-champ. Voilà pourquoi l'élève préfère d'ordinaire ses notes et ses cahiers aux imprimés les plus savants.

* *
*

Que manque-t-il au théorème géométrique ou algébrique pour être un thème linguistique parfait? Rien ou presque rien quant au fond. La nature des sciences exactes se prête tout particulièrement aux principes de notre système. En effet, rien n'est rigoureux comme la déduction mathématique. Ce n'est plus, il est vrai, le rapport de succession dans le temps qui enchaîne l'idée à l'idée, la phrase à la phrase, mais le rapport logique de principe à conséquence, lequel n'est pas moins inflexible que le premier (Ecole cantonale p. 36). Qu'un maître soit quelque peu pédagogue, et son livre sera parfait comme aussi son exposé. L'arbitraire de la ligne typographique gâte le livre : il paralyse ou rend boiteuse la marche de la raison ; il embarrasse la déduction, il amoindrit ou obscurcit l'évidence.

Si un théorème mathématique était écrit comme il devrait l'être, chacun de nous s'assimilerait un livre de science aussi facilement qu'un livre d'histoire. Les sciences exactes ne sont en effet que le

développement de la raison pure, raison que ne traverse, n'altère et ne corrompt jamais le sentiment.

* * *

C'est donc la forme et particulièrement la forme écrite ou le livre imprimé qui laisse à désirer dans l'enseignement des sciences. Faisons des traités où les théorèmes soient groupés et classés par familles; où la déduction soit rigoureusement conduite et largement développée; où les propositions simplifiées et désenchevêtrées occupent leur poste naturel et se placent à la ligne comme dans nos Séries; où les alinéas, à l'instar de nos Pas, se multiplient au gré des idées et conformément au jeu varié des données (Ecole cantonale p. 37), et le théorème mathématique offrira toutes les propriétés d'un thème linguistique. Il s'exposera puis s'assimilera comme celui-ci, et dans l'idiome que l'on voudra; et l'étude des Mathématiques, au lieu de contrarier et de gêner l'étude des langues lui servira d'auxiliaire.

Si restreint que soit le langage des sciences exactes, ce langage a sa valeur. A défaut de couleurs il a pour lui la précision, le nerf, l'élan, la force, et je ne sais quoi de fier et d'indépendant qu'il puise dans la certitude. Ce fut le genre de Pascal.

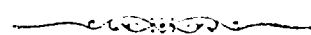
* * *

Réformons les méthodes des langues et des sciences, traités écrits et procédés d'exposition : et

les langues et les sciences se prêteront un mutuel secours, et concourront à l'envi à l'avancement les unes des autres. Plus on étudiera les les langues, plus on travaillera les sciences; plus on travaillera les sciences, plus on exercera les langues. Les sciences bénéficieront de tout le temps que réclament les langues ; les langues bénéficieront de tout le temps qui est dû aux sciences.

Ainsi, on aura déchargé les programmes en fécondant les heures, et en leur faisant produire double et triple moisson, c'est-à-dire en multipliant le travail,

Un bien ne vient jamais seul. Cette réforme livre le secret de former des esprits complets. Le maître cessera d'être un marchand de vaines désinences ou d'abstractions pures, et le disciple cessera d'être une fraction d'homme. Son savoir sera un composé harmonique de sciences et de lettres, de sciences et de morale, de sciences et d'art.



CINQUIÊME PARTIE

LE GREC ET LE LATIN

I

Ce que vaut l'étude du Grec et du latin.

1. — L'Intérêt de la Race.

Mon nom est un composé de cinq lettres. Prises isolément, ces lettres ne valent pour moi que ce qu'elles valent pour tout le monde. Groupées d'une certaine façon, elles forment un mot qui a le privilége de me faire tressaillir: c'est le nom de mon père, c'est le nom de ma mère, c'est le mien, c'est une partie de moi-même, c'est moi-même.

Cette parole renferme pour moi tout un monde d'idées, de sentiments, de souvenirs. Elle contient et résume l'existence des êtres qui sont ou furent le plus étroitement liés au mien. Pour moi ce nom ne peut pas périr: il m'est plus cher et plus sacré que le portrait même de ceux qu'il rappelle. Le portrait ne manifeste qu'un moment de l'être, le nom en traduit la totalité.

Renoncer à ce nom, le troquer contre un autre me paraît impossible. Je croirais commettre la plus

noire des impiétés, la plus lâche des apostasies. Je croirais renier mon père et ma mère, rougir de leur vie de sacrifices, mépriser leur amour. Je croirais porter au front le stigmate du rénégat. Les mânes de mes aïeux auraient le droit, ce me semble, de violer le silence de la tombe pour me renier à leur tour et m'abandonner sans nom sur la terre.

Voilà la vertu d'un nom, du nom de famille!

* *
*

Je tiens à la chaumière qui me vit naître; je tiens au verger qui fut témoin de mes premiers ébats; je tiens au village où vécut ma mère, à son église, à son clocher. Quand on dit « Patrie », c'est là que s'envole mon âme.

Je tiens aux personnes jeunes et vieilles que je connus là-bas, ou plutôt toutes ces choses tiennent intimement à mon être, sont comme soudées à lui, ne font qu'un avec lui. De là cet ébranlement douloureux, quand l'une d'elles sombre dans le temps; de là ce déchirement de ma substance, qui se traduit au dehors par un soupir, un sanglot, des larmes. C'est une partie de cette substance qui se détache violemment; c'est une partie de mon être qui meurt, une image vivante qui s'éteint au foyer de ma vie.

Voilà la vertu des souvenirs, des premiers souvenirs! C'est dans les profondeurs de ce double sentiment que les traditions domestiques et religieuses plongent leurs racines.

* *
*

Comme les individus, les races ont un nom, un nom qui les exprime et les définit, un nom qui résume leurs faits et gestes, un nom qui contient les fastes de leur existence : ce nom, c'est leur langue !.. Les générations la lèguent aux générations comme un patrimoine inaliénable. La langue a la vertu du nom de famille : la race qui la parle la tient pour une partie d'elle-même : elle la veut impérissable. Imagine-t-on une nation décrétant l'abolition du langage de ses pères?

Comme les individus encore, les races ont des souvenirs, des souvenirs d'enfance : on les appelle « traditions ». Et ces traditions constituent le fonds des races : c'est leur substance. Si elles périssaient, les races périraient. C'est la source vive où puisent pour les nourrir les trois grandes artères du vrai, du bien, du beau.

* * *

Le latin est la langue de nos pères : c'est le vrai nom de notre race ; et sa littérature contient une partie des traditions substantielles de cette race, notamment celle du droit.

Le grec n'est pas la langue de nos pères; mais c'est elle qui leur apporta dans un rayon de soleil les traditions du vrai et du beau, lesquelles, jointes à celles du droit, rendirent possible la renaissance. La langue grecque est tellement incrustée dans la nôtre, que, pour en faire le départ, il faudrait les détruire l'une et l'autre. Le latin en fournit la matière première, mais c'est le grec qui la façonne;

les matériaux sont latins, la construction est grecque. Si donc le latin est le nom originel de notre race, on peut dire que le grec en est le surnom. L'un en représente l'essence, l'autre la manière d'être. Le surnom dit souvent plus que le nom et devient un titre.

Que si le grec est un titre distinctif de notre race, avons-nous le droit d'y renoncer?

* *
*

La vie des peuples est une balance: l'un des plateaux porte leur passé, l'autre porte leur avenir. L'Etat est le pivot sur lequel s'appuie le tout. Il est également fait pour les deux ; et comme son nom semble le dire (status), c'est sur lui que doit s'opérer l'équilibre, c'est-à-dire la conciliation des forces opposées et en apparence ennemies.

Quoique les attributions de l'Etat soient encore très mal définies, il est certaines fonctions qui lui appartiennent de par la nature. L'Etat est avant tout le représentant de la race; c'est à lui que sont confiés les intérêts de celle-ci. Il a charge, comme autrefois les Vestales à Rome, d'entretenir sur l'autel de la patrie ce qu'on peut appeler le feu sacré de cette race, et de veiller non-seulement à ce qu'il ne s'éteigne pas, mais encore à ce qu'il ne dépérisse et ne languisse jamais. A lui donc est confié le dépôt sacré des deux langues mères de la nôtre.

Les intérêts de la race demandent le maintien du grec et du latin.

« Caveant consules! »

2. — L'Intérêt de l'Individu.

L'étude des langues anciennes a un nom si vrai, si juste, si profond qu'on le dirait tombé du ciel: elle s'appelle:

« LES HUMANITÉS ! »

Etudier ces langues, c'est se faire homme!

Tout être harmonique a deux pôles. Pour être complet, l'homme d'aujourd'hui doit se greffer sur l'homme d'autrefois. Il manqne quelque chose à qui n'a pas fait ses humanités. Sa personne est mal équilibrée: lui-même en a sourdement conscience. Il peut être trois fois mieux doué que l'humaniste qu'il a devant lui, n'importe: d'instinct il cédera partout à celui-ci le haut du pavé. Cela se remarque sutout chez l'écrivain et le penseur. L'homme exclusivement moderne est timide. Il n'a pas confiance en lui-même. Il manque d'assurance. D'où vient cela? C'est qu'il ne sent aucune base sous ses pieds. Il ne repose en effet que sur lui-même. Or lui-même n'est pas une base: c'est un « devenir ».

* *
*

Ce qui fait la force de l'humaniste, c'est le fonds sur lequel il s'appuie. Il sent en lui deux êtres: l'homme antique qui ne change plus et en qui se personnifié la race, et l'homme nouveau ou l'individu enté sur le premier, nourri par lui, et destiné à changer, c'est-à-dire à vivre, c'est-à-dire à produire. C'est le tronc d'arbre qui semble im-

muable, et la greffe qui lui emprunte ses sucs pour les transformer successivement et périodiquement en feuilles, en fleurs et en fruits.

L'alliance harmonique de ces deux êtres, l'homme race et l'homme individu, fait le grand homme, l'homme de génie, l'homme utile, le grand citoyen, l'homme par excellence, lequel réunit en sa personne un Sénat et une Chambre: les deux marchant d'accord, l'un soutenant l'autre, l'un vivifiant l'autre. Le grand homme disparaît le jour où l'individu, c'est-à-dire l'égoïsme, c'est-à-dire le règne du « moi » devient exclusif.

* *
*

Je viens de parler de l'écrivain.

Il a été établi plus haut qu'il existait deux manières de construire une proposition, c'est-à-dire de concevoir la forme d'une pensée: l'une antique, l'autre moderne; l'une naturelle, l'autre logique.

Ces deux constructions sont les deux ailes de l'écrivain. Qui n'en a qu'une, ne s'ébattra jamais d'un vol harmonieux dans le monde des idées.

Sous ce rapport, l'étude du latin, même imparfaite, a un prix considérable.

Quant à la forme, c'est la langue la plus antique de notre terre européenne, langue quasi primitive. C'est donc à son école qu'il convient d'étudier l'antique manière de penser et de parler. Le grand écrivain, comme le grand homme, est celui qui sait allier dans une juste mesure la marche antique à l'allure moderne, le mouvement naturel

au mouvement logique; de même qu'une œuvre vraiment classique est un mélange harmonique des deux esprits et des deux procédés.

* *
*

C'est à cette vertu cachée que le latin doit de n'avoir pas succombé sous les critiques (du reste fondées) de ses nombreux détracteurs; c'est ce mérite incontestable qui lui a valu le privilége d'être adopté comme base première de l'éducation littéraire de tous les peuples qui ont des écoles, races latines et non latines Ajoutons que si cette langue a des adversaires, ce n'est pas elle au fond qui est attaquée, mais la méthode insensée qu'on lui applique, et qui fait qu'elle absorbe à elle seule un bon tiers de la vie.

A notre jugement, aucun idiome n'offre un tempérament de l'antique et du moderne aussi parfait que le français; de là peut-être le charme secret qui captive tous les peuples: de là ce prestige singulier qui fait de la langue française la langue humaine par excellence.

A tous ces titres, que les humanités restent chères à la France, restent chères à chacun de ses enfants. Que l'Etat les protège et les favorise, puisqu'elles sont la source, non-seulement des belles formes, mais encore des précieuses traditions qui aident à former les grands citoyens.

* *
*

Cependant les intérêts de la race ne sont pas toujours d'accord avec ceux de l'individu. Il se peut

que ce qui est obligatoire pour la race doive rester facultatif pour l'individu. La race a devant elle un temps illimité, tandis que les jours de l'individu sont comptés. Pour celui-ci, le premier des devoirs est de vivre. S'il le faut, il aliénera jusqu'à ses titres de famille, et nul n'a le droit de lui en faire un crime. Donc l'Etat ne peut imposer à un homme libre l'obligation de faire ses humanités, quel que soit d'ailleurs l'intérêt social qu'on puisse invoquer.

La vraie source de la richesse est le bon emploi du temps « time is money ». Est-ce bien employer le temps que de donner 12 ans de sa vie à l'étude d'une langue qu'on est assuré de ne jamais savoir? Le temps m'appartient. De grâce, laissez-moi disposer du premier de mes biens, sinon ne dites pas que je suis libre.

* * *

J'ai avancé que le devoir de l'Etat était de protéger, de favoriser, je n'ai pas dit d'imposer les humanités. Or il les protégera, il les favorisera, il les propagera même, s'il en réduit la durée, si, au lieu de les vendre aux citoyens au prix ruineux de dix ans de leur vie, il les leur accorde au prix de quelques mois, et si en outre elles sont garanties complètes c'est-à-dire fécondes. Or il le peut s'il le veut. Ce que l'enfant peut faire sous la direction de sa mère, il doit pouvoir l'exécuter sous la direction de l'Etat.

Nous voilà revenus à l'Ecole officielle.

II

Condamnation des procédés appliqués à l'étude des langues anciennes.

1. — Dix Ans et dix Maîtres.

Faut-il absolument dix ans et dix maîtres pour apprendre le latin? Pourquoi le même enfant qui en un an peut apprendre le grec ou l'allemand sans aller à l'école, a-t-il besoin de dix ans pour apprendre le latin en allant à l'école? La question nous paraît nettement posée: nous demandons une réponse franche et précise?

Qu'on ne vienne pas nous faire ici les distinctions ou antithèses niaisement subtiles de langue parlée et de langue écrite, de langue vulgaire et de langue littéraire, de langue vivante et de langue morte, de langue pratique et de langue philologique. Qu'on le sache ou qu'on l'ignore, il est pour chaque langue un fonds déterminé, une assise première sur laquelle reposent et s'appuient tous ses développements ultérieurs, littéraires ou autres. Ce fonds n'est pas plus mort en latin qu'en allemand. Pour être enseigné, il faut qu'il soit parlé dans l'une comme dans l'autre langue.

Or ce fonds, on le possède ou on ne le possède pas. Quand on le possède, on sait ou du moins on entend toutes les langues d'une langue; et quand on ne le possède pas, on n'en entend aucune.

Maintenant, ce fonds, la femme latine l'ensei-

gnait-elle à son enfant dans le courant d'une année? qui peut le contester? L'école officielle le livre-t-elle à nos enfants au bout de 40 ou 50 saisons? qui osera l'affirmer? Connaît-elle bien elle-même ce fonds essentiel? qui osera le garantir?

* * *

Partons d'un principe.

La perfection d'une méthode linguistique est ou doit être en raison inverse du nombre et de l'habileté des maîtres que son emploi exige.

Je sais que l'Ecole classique se résignera avec peine à souscrire à ce principe: car il y va de sa constitution; et comme nous l'avons dit, les églises privilégiées furent toujours ennemies des réformes. Mais enfin un principe est un principe, et celui-là en est évidemment un. En effet, plus un système est défectueux, plus il exige d'efforts de la part de celui qui l'applique; plus, comme on dit. il faut y mettre du sien. Combien de sueurs, par exemple, n'épargnent pas aux laboureurs d'aujourd'hui les nouveaux modèles de charrue qu'un enfant gouverne d'une main? Quels services la voile puis l'hélice, en se substituant à la rame, n'ont-ils pas rendus aux marins modernes? Comparez encore la poste d'autrefois au télégraphe de nos jours! Là où il fallait des cochers, des chevaux, des voitures, des légions d'employés, il suffit de l'œil attentif d'une frêle jeune fille observant paisiblement un cadran qui pense et parle pour tout l'univers.

Je le répète : la perfection d'une méthode est en raison inverse des efforts que son emploi nécessite.

* *
*

Si ce principe est fondé, système fut-il jamais plus imparfait que celui de l'Ecole classique? Le luxe de maîtres qu'elle déclare absolument nécessaire à son fonctionnement est ou bien un formidable abus, ou bien l'indice d'un vice plus formidable encore.

Comment ! Il nous faut le concours de huit ou dix agrégés, c'est-à-dire une science qui représente plus de deux cents ans d'études, pour produire en 10 ans, quoi? .... ce que la plus humble des mères réalise infiniment mieux que nous en deux ou trois semestres!

On va m'objecter le nombre des élèves. Mais pourquoi nos collèges n'ont-ils pas aussi 12 professeurs pour l'allemand, 12 pour l'anglais, 12 pour l'italien, 12 pour l'arithmétique?

Ces langues et ces sciences sont-elles moins difficiles que le latin?

Qu'on ne l'oublie pas : ce n'est pas le procès des maîtres que nous instruisons ici, mais celui des méthodes, mais celui de la routine. L'heure est venue où la vérité doit parler sans se préoccuper de l'égoïsme des corps et des castes qui entrave partout la marche du progrès. Il faut que notre enseignement national ose jeter au vent les traditions funestes qu'il tient des ennemis mêmes du progrès.

* *
*

Non, il ne faut pas dix ans pour apprendre le latin. Il ne faut pas davantage les efforts réunis de dix agrégés.

Ad portam pergo,
ad portam appropinquo,
ad portam pervenio,
ad portam subsisto,
brachium porrigo,
ansam apprehendo,
ansam torqueo, etc..

Faut-il entendre deux fois ce thème pour le savoir? Est-il besoin de le mettre en mot à mot, de faire la construction, c'est-à-dire de la défaire? Est-il nécessaire de feuilleter le dictionnaire, de brutaliser la grammaire? De toutes les langues que parle l'Europe, en est-il une où cet exercice soit plus facile qu'en latin? Lorsqu'un enfant se heurte contre un obstacle, d'ordinaire il se venge sur lui du pied ou du poing. Ne faisons pas comme l'enfant. Si nous sommes impuissants à enseigner le latin, ne nous en prenons pas à la nature de cette langue elle-même, mais à notre propre maladresse.

2. — Le Dictionnaire ou la Discipline du Cercle vicieux.

Nous ne ferons pas ici l'énumération des procédés vicieux adoptés et suivis par l'Ecole classique pour l'étude des langues anciennes: autant vaudrait répéter notre livre en entier; nous nous bornerons à examiner le levier ou l'instrument général qu'on

met aux mains de l'élève pour lui permettre d'exécuter ses divers travaux linguistiques : je veux parler du dictionnaire. Le dictionnaire aboutissant au thème, à la version et à la lecture des auteurs, nous atteindrons par lui ces trois opérations fondamentales de l'Ecole vulgaire.

* *
*

Définissons d'adord ce grave et austère volume. C'est un recueil complet de tous les termes d'une langue considérés isolément. C'est cette langue anatomisée. Elle n'y est pas vivante, mais morte, mais à l'état de cadavre, et de cadavre dépecé et dont les éléments sont soumis à un semblant de classification. Cette classification ne repose pas sur un principe mais sur une convention. Elle n'a donc aucune vertu linguistique ; elle n'a pas qualité pour déterminer la valeur des termes. Ces termes sont classés au hasard de leurs lettres. C'est ce qu'on appelle l'ordre alphabétique.

La confection d'un dictionnaire a ses difficultés, mais ce travail ne regarde ni l'élève ni le maître. On leur livre l'instrument tout fait: ils n'ont qu'à s'en servir.

* *
*

Le dictionnaire, avons-nous dit, est un recueil de mots isolés ; donc il ne renferme que des généralités c'est-à-dire des abstractions.

Le problème à résoudre est donc celui-ci : avec de l'abstrait faire du concret ; avec la mort faire la vie : « avec des ténèbres fabriquer de la lumière. »

Prenons un exemple. Un élève se propose de traduire en latin ce fait de tous les instants:

« Je porte la main à ma tête. »

Il feuillette son dictionnaire, et au mot porter il trouve les expressions suivantes: fero, porto, gero, gesto, bajulo, etc. Il a plusieurs termes devant lui: il lui faut donc choisir. Pour lequel se décidera-t-il? Si le dictionnaire était un vrai système, il suffirait d'en connaître la clef pour faire un choix. Mais le dictionnaire est un cadavre, et comme tel absolument muet. Encore une fois, qu'est-ce qui éclairera l'élève et le guidera dans son choix?

J'ai connu des écoliers qui croyaient faire du bon latin en prenant parmi les mots que leur servait le dictionnaire ceux qui leur paraissaient les plus étranges. Un terme était jugé par eux d'autant plus latin qu'il ressemblait moins à son correspondant français.

* * *

On porte un enfant les yeux bandés dans un pays à lui inconnu; on le dépose dans un carrefour, et lui rendant la vue, on lui dit: « ouvre les yeux: voici quatre chemins; choisis celui qui conduit le plus directement à Rome, et garde-toi de mal choisir. »

On sait que tous les chemins mènent à Rome, mais on sait aussi que d'un point à un autre on ne peut mener qu'une ligne droite: il n'y a donc qu'un seul chemin qui soit vraiment direct.

L'embarras de l'enfant sera grand: il pourrait l'être à moins. Je me trompe: il se mettra à rire, et

il aura raison. Ce qu'on lui propose ne peut pas être sérieux. Pour faire un choix, il devrait au moins savoir de quel côté se trouve Rome.

* *
*

Tel est le cas de notre jeune latiniste. Pour choisir entre les quatre significations de « porter », il faudrait connaître le rapport de chacune, non pas seulement avec le mot abstrait « porter », mais avec l'idée exprimée par la proposition française. En d'autres termes, il faudrait savoir le sens précis des quatre mots latins. Et si par hasard (hasard qui se présente, comme on sait, neuf fois sur dix), aucun des quatre mots servis par le dictionnaire n'était le mot propre?..

On le voit: pour être en état de faire un thème latin à l'aide d'un dictionnaire, il faut déjà connaître le latin.

Je définis, et j'ai le droit de définir l'étude des langues par le dictionnaire:

« La discipline du cercle vicieux. »

* *
*

Mais, dira-t-on, « porter » n'est pas toute la phrase. Si l'élève échoue sur le verbe, il sera peut-être plus heureux avec les autres mots.

Je veux supposer qu'il en arrive ainsi, quoique j'aie de bonnes raisons pour établir le contraire. A quel résultat cela pourra-t-il conduire? N'oubliez pas que je vous demande, non la traduction de mots isolés, abstraits, mais de phrases organisées. Or, le mot qui règne sur la proposition, qui lui imprime

un caractère, et qui fait qu'elle est ce qu'elle est, c'est le verbe. Si vous vous avouez incapable de traduire le verbe dans le sens précis indiqué par la proposition, jetez-là votre plume, fermez le dictionnaire, et ne vous mêlez pas de faire des thèmes.

Eh! Oui! Certainement: c'est le verbe qui fait la difficulté des langues. C'est pour cela que notre Méthode concentre sur lui toutes les énergies de l'esprit de l'élève et tous les efforts, toute l'attention, tout l'art du maître.

* *
*

L'Ecole classique nous réplique:

Il y a dictionnaire et dictionnaire. Un dictionnaire pratique doit abonder d'exemples, et reproduire au besoin une partie de la littérature. Alors l'élève lit, compare, et après cet excellent exercice, choisit.

— Connaissez-vous à ce point l'enfant? « Sic notus Ulysses? » Un enfant qui compare des locutions dans une langue qu'il ne sait pas!.. Et comme il est apte à cette opération! Toute comparaison suppose un idéal. Où donc l'écolier aurait-il pris l'idéal du latin? S'il possédait cet idéal, il n'aurait pas besoin de le chercher; autrement dit: il n'étudierait pas le latin. Votre dictionnaire « pratique » recule la difficulté, mais ne la résout en aucune façon. L'élève se démène dans un cercle plus large; mais ce cercle est toujours un cercle vicieux. Pour apprendre le latin on se sert d'un dictionnaire; mais

pour se servir du dictionnaire il faut savoir le latin.

* *
*

Nous professeurs, quand il nous faut recourir au dictionnaire, même à un dictionnaire français, même au dictionnaire de l'Académie, même à l'ouvrage monumental de Littré, nous pouvons balancer des heures entières sur le choix d'une seule expression; et on condamne un enfant de douze ans à retrouver, dans un vocabulaire comme celui de Noël ou de Quicherat, l'expression exacte des cent mille propositions qui traduisent l'individualité humaine en latin.

En vérité, la pédagogie classique, à défaut d'autre vertu, a du moins celle d'être bien jeune et bien naïve!

Tenez! Pour traduire en latin l'humble expression:

« Je m'arrête à la porte »

il m'a fallu lire, non pas Quicherat, qui ne la contient pas et ne la connaît pas, mais deux ou trois classiques. Lorsque j'eus appris par cœur le dictionnaire allemand, je traduisais avec confiance:

Je mets mon chapeau

par Ich lege meinen Hut zu.

J'aurais certainement composé une phrase latine dans le même goût, si j'avais pris conseil de Quicherat pour dire en latin:

« Je m'arrête à la porte. »

* *
*

On est sûr d'avoir bien choisi, quand on a la

bonne fortune de rencontrer la phrase toute faite dans le dictionnaire. Et encore?...

Mais alors à quoi bon me faire feuilleter le dictionnaire? Ne serait-il pas plus simple de me donner de bouche à bouche l'expression vraie? Si le dictionnaire est un peu complet, voilà l'élève condamné à parcourir deux, trois, cinq, dix colonnes. Quelle attrayante lecture pour un adolescent! Tout cela pour trouver un malheureux mot, un mot qu'on ne trouve pas toujours, qu'on trouve même rarement, à moins que le dictionnaire ne soit une encyclopédie contenant tout ce qui a été dit et tout ce qui pourra être dit, auquel cas il faudrait donner toute sa jeunesse à l'étude du vocabulaire.

Que d'heures et d'efforts perdus! Il est vrai que l'Ecole classique fait bon marché du temps. Elle demande dix ans pour mener à terme son opération!

* *
*

J'entends une nouvelle protestation en faveur de ce livre nécessaire.

L'esprit, dit-on, ne conserve longtemps que ce qu'il eut de la peine à s'assimiler. Or le temps que l'élève met à déterminer une expression est le burin qui la grave dans l'esprit.

— A merveille! Mais si l'expression est fausse, ce qui arrive neuf fois sur dix, c'est alors une erreur que l'esprit de votre élève couve, réchauffe, s'assimile!

Que si l'expression se trouve être exacte, voyons à quoi se réduit au juste la durée de l'incubation. L'œuf n'est couvé qu'autant qu'il est sous l'oiseau : le mot n'est incubé qu'autant qu'il est sous l'œil de l'élève. Or combien de temps demeure-t-il sous son regard? Juste la durée d'un clin d'œil. Car vous ne pouvez pas mettre au compte de l'incubation le temps que l'élève passe à feuilleter le dictionnaire. S'il incube quelque chose durant ce temps, c'est l'expression française et non sa traduction qu'il ne connaît pas encore.

Puis, sitôt vu sitôt écrit : on ne s'expose pas volontiers à perdre un trésor qui a coûté tant de peine à découvrir.

Voilà à quoi se réduit la durée de cette prétendue incubation.

Une expression donnée directement et oralement par le maître, ou livrée par une traduction juxtalinéaire aurait-elle un effet plus éphémère?

* *
*

Nouvelle réplique.

Nous ne débutons pas, comme vous le supposez, par un dictionnaire complet. Mais, graduant les difficultés, nous mettons aux mains de l'élève un vocabulaire fait exprès pour traduire un texte déterminé. Blignières, par exemple, après avoir composé son cours de thèmes, a fait un dictionnaire où se trouvent tous les mots de ses thèmes et dans le sens où il les a employés.

— A la bonne heure! Voilà enfin un dictionnaire

pratique! Au moins l'élève ne risque pas de se tromper. Mais, de grâce, expliquez-moi ceci. Quel plaisir trouvez-vous et quel profit, à lui faire feuilleter, deux heures durant, cette liasse de papier, afin de lui faire mettre en latin dix lignes que vous pourriez lui apprendre à exprimer à la perfection en quelques minutes?

C'est comme si une mère, quand son enfant lui demande le nom d'une chose, au lieu de le lui donner elle-même, le renvoyait aux gens du village.

* * *

Il règne dans le corps enseignant de tous les pays, une maladie qu'on peut appeler la « vocabulomanie ». Tant que durera cette maladie, l'étude des langues ne peut faire aucun progrès.

Les dictionnaires sont faits pour les maîtres et non pour les écoliers.

Le thème fabriqué au moyen du dictionnaire représente un travail plus que stérile. Par cet exercice, non-seulement l'élève ne conquiert pas la langue, mais le peu qu'il s'assimile est faux. Les locutions acceptables que sa plume rencontre de temps en temps sont des réminiscences. Il les doit, soit à la parole du maître, soit à la lecture des auteurs faite à haute voix. Dans les deux cas, c'est l'oreille, où ces locutions vibrent encore, qui les lui dicte, jamais le dictionnaire qui les lui inspire.

* * *

Conseiller funeste pour le thème, ce même dictionnaire est-il un bon aide pour la version?

Le degré de perfection d'un instrument s'établit au moyen de deux données:

1. — Le degré de perfection du produit lui-même.

2. — Le temps nécessaire à la production.

Vingt candidats se présentent aux épreuves du baccalauréat. Une version latine de 15 à 20 propositions leur est dictée. On leur donne deux heures et demie, plus un dictionnaire, pour deviner le sens de ces quelques propositions. La Faculté est triomphante, s'il lui est donné de n'ajourner que la moitié des candidats.

Pourtant, ce n'est pas la pratique qui manque aux dix ajournés. Il y a neuf ans au moins qu'ils manipulent leur instrument. Ils devraient, ce semble, en connaître à fond toutes les ressources.

Et remarquons-le: il ne s'agit ici ni d'une version grecque ni d'une version de sanscrit, mais d'une version latine où chaque mot, pourrait-on dire, « parle français. »

Neuf années d'exercice! Deux heures et demie pour interpréter quinze propositions! Deux ou trois contre-sens dans une demi-page!

Le dictionnaire est jugé!...

Il n'est pas moins inhabile à la version qu'au thème.

* *
*

Arrivons à la troisième opération: la lecture des classiques.

Tout a été dit là-dessus. Les critiques les plus amères, l'ironie la plus blessante ont insulté à l'envi au procédé classique. Néanmoins, l'Ecole persévère dans ses errements. C'est que, si le vieux système est condamnable et condamné, on n'a rien édifié qui puisse le remplacer.

Nos élèves s'assimilent en cinq minutes ce que nous ne parvenions pas à interpréter en deux heures à l'aide du dictionnaire.

« Cinq minutes contre deux heures ! »

Ce rapport est par lui-même assez éloquent, nous ne le commenterons pas ; mais il nous faut l'expliquer.

* *
*

Dans le procédé classique, on lit la phrase une première fois, puis une seconde, souvent une troisième. Puis on s'arrête ; on essaie de deviner. Puis on fait la construction logique. L'élève se trompe, le maître le reprend. Enfin l'écolier saisit ou croit saisir la pensée de l'auteur, et il hasarde une phrase française ; elle est généralement mauvaise ; le maître essaie de la corriger, lui en substitue une autre et souvent encore une autre.

Placez votre montre devant vous, et regardez ce que dure cette manœuvre. Multipliez ce temps par deux mille, et comptez combien il vous faudra de mois pour traduire un livre de Virgile, combien d'années pour lire l'Enéide en entier.

Je devrais ajouter que, si un seul élève a fait la version, vous n'êtes pas sûr que les autres l'aient

écoutée et l'aient comprise comme il faut. Si vous êtes un bon maître, vous devez la recommencer, et la faire redire par les élèves suspects de distraction.

N'oublions pas que, dans ce compte si chargé déjà n'entre pas le temps consacré à ce qu'on appelle la préparation.

* *
*

En regard de ce travail, plaçons le nôtre.

Nous avons dit comment, par notre procédé, chaque conception de l'auteur devient la conception de toute la classe ; comment chacune de ses pensées devient la pensée de chacun de nos élèves ; comment nous courons, non d'un mot à un autre mot, mais d'une proposition à une autre proposition, refaisant l'œuvre de l'auteur, non pas en version, mais en thème et toujours en thème, sans pouvoir jamais nous tromper, sans pouvoir jamais commettre de contre-sens, sans qu'il soit besoin de recourir ni à des constructions et des reconstructions, ni à des répétitions, ni à des lectures toujours à recommencer. Dépensant cinq fois ou dix fois moins de temps, nous pouvons abattre cinq fois ou dix fois plus de besogne. Voilà notre secret, tout notre secret.

* *
*

L'instrument mis aux mains de l'enfant pour travailler les langues est de tout point défectueux. Conséquence du faux principe que l'étude d'une langue peut être une œuvre personnelle et solitaire, l'usage du dictionnaire est l'occasion d'une perte

de temps incalculable, et semble avoir été imaginé tout exprès et uniquement pour tuer le temps et occuper les internes des collèges dans les intervalles des classes.

La lenteur du procédé décourage l'enfant, paralyse son entrain et tue petit à petit sa volonté, comme tous les exercices qui nous viennent des Jésuites.

Incomplet et bâtard, le dictionnaire ne sert à rien. Complet, il est impraticable. Qu'il soit banni des classes élémentaires, et qu'un procédé logique et fécond remplace enfin une honteuse duperie, la stérile et pernicieuse discipline du cercle vicieux.

III

La peur du mieux. — Dédain sceptique et aversion secrète des Ecoles officielles pour une réforme.

1. — Un dernier débat.

Nous avons établi l'excellence du grec et du latin. Mais s'il faut acheter la connaissance de ces langues au prix des dix meilleures années de notre vie, nous sommes les premiers à en déconseiller l'étude. Pour l'individu moderne, elles ne valent certainement pas ce prix. Nous venons de révéler les vices des méthodes appliquées à ces langues. Si l'on s'obstine à maintenir ces méthodes, il faut s'obstiner aussi à maintenir les dix années. Soyez assuré dès lors que la société moderne ne tardera

pas à jeter, comme on dit, par dessus bord l'étude du grec et du latin.

Entre nous, elle aura parfaitement raison.

L'allemand s'apprend en six mois. Pourquoi l'Etat vendrait-il le latin vingt fois plus cher? Est-ce incapacité de sa part ou bien spéculation? Dans tous les cas, nous ne saurions consentir, ni vous ni moi, à être sa victime ou sa dupe. Donc si l'on tient à sauver « les Humanités », il faut réformer les méthodes et inventer un procédé qui permette d'apprendre une langue ancienne, à l'école, aussi vite et aussi bien qu'on apprend une langue moderne dans la famille.

* *
*

Mais ce que l'Ecole officielle n'a pas découvert peut-il se découvrir? Voilà la grosse objection des membres de cette Ecole et de ceux qui la gouvernent.

En supposant qu'on puisse trouver une méthode pour apprendre l'allemand en six mois ou un an, peut-on espérer en trouver une pour apprendre le latin dans le même temps?

Cette formule insidieuse et contradictoire à la fois est le dernier retranchement de la routine. Si nous parvenons à l'abattre, la raison sera forcée de nous livrer la place.

Oui, il y a un procédé pour apprendre le grec et le latin comme l'allemand, en six mois ou un an. Ce procédé est notre Méthode.

Frappons d'un dernier coup l'absurde préjugé qui

refuse d'admettre qu'une même méthode soit applicable à plusieurs langues.

* *
*

Votre système, nous dit-on, nous paraît excellent pour l'étude des langues modernes, mais il ne peut absolument convenir à l'étude des langues anciennes.

— Pourquoi cela, s'il vous plaît? Sur quoi fondez-vous une pareille présomption?

De deux choses l'une: ou bien nous appliquons, après l'avoir découvert, le véritable procédé de la nature, ou bien nous ne l'appliquons pas. Si nous ne l'appliquons pas, notre système ne sera pas moins impuissant pour les langues modernes que pour les langues anciennes. Si nous l'appliquons, pourquoi n'arriverions-nous pas au but où la nature arrive elle-même? Encore une fois: les mères, dans l'antiquité, avaient-elles et suivaient-elles d'autres principes pédagogiques que les mères de nos enfants?

Si nous possédons vraiment cette méthode maternelle, de quel droit douteriez-vous de son succès à l'endroit du grec et du latin? Trouvez-vous ces deux langues d'une nature si particulière qu'il faille inventer des méthodes spéciales pour elles?

A entendre l'Ecole officielle, on dirait vraiment que pour avoir le don ou le secret d'enseigner le latin, il faudrait avoir été matrone du temps de Numa ou de Vespasien!

* *
*

Mais le latin est une langue morte, s'écrie-t-on; une langue morte ne se traite pas comme une langue vivante.

— Pourquoi non? Où prenez-vous les prémisses de cette conclusion? Quelle influence peut exercer sur l'enseignement le qualificatif de mort ou celui de vivant? L'allemand est-il une langue moins morte que le latin dans les pays où elle ne se parle, comme chez nous, qu'en classe? Il est vrai qu'on ne parvient pas plus à l'y apprendre que les langues mortes. Sa qualité de langue vivante ne lui sert pas à grand'chose.

Répétons une réflexion précédemment émise.

Une langue qu'on parle n'est pas une langue morte. Or, pour enseigner une langue, il faut la parler. Au point de vue de l'enseignement il n'est donc point de langue morte.

* *
*

Au fond, le préjugé que nous combattons n'a pour lui aucun motif avouable. Or, chose étrange, nous le trouvons surtout chez les professeurs. Si nous les pressons de justifier leur opinion, d'ordinaire ils ne savent que répondre. C'est leur sentiment, disent-ils, et voilà tout. Un professeur devrait savoir qu'un sentiment n'est pas une raison.

Ce dédain sceptique, cette aversion de l'Ecole pour la réforme de l'Ecole, cette peur du mieux ont leurs raisons d'être. Produisons ces raisons et jugeons-les au grand jour.

* *
*

Le sentiment en question nous paraît avoir pour origine trois causes diverses.

La première est l'imperfection même des méthodes linguistiques modernes. Toutes en effet ont voulu résoudre le problème des langues anciennes. Or le verdict de l'expérience n'a pas été pour elles. A cela rien d'étonnant. Des systèmes radicalement impuissants à nous enseigner une langue vivante ne peuvent prétendre posséder le secret d'enseigner une langue ancienne.

Cet insuccès a eu pour effet de discréditer tout ce qui porte le nom de méthode linguistique. On sait comment raisonne l'espèce humaine, et comment d'un bond elle s'élève à cette généralisation :

» Telle méthode moderne est prouvée mauvaise,
» donc toutes le sont.

Et cela a été un triomphe pour le régime du dictionnaire.

* * *

La seconde cause est le travers qui se trouve plus ou moins à la base de toute contradiction : l'égoïsme personnel.

Nous avons dit que l'objection nous est généralement faite par les membres des écoles officielles. Sans qu'ils en aient conscience, leur jugement est dicté par l'intérêt et l'amour propre. — Par l'intérêt : notre système ne porte-t-il pas une atteinte indirecte à leur position? Qu'adviendrait-il des chaires actuelles, si l'enseignement des langues pouvait se

simplifier dans la mesure que nous avons dite? — L'amour-propre : pourquoi n'auraient-ils pas trouvé aussi bien que d'autres un meilleur système, s'il pouvait en exister un meilleur que celui de l'Ecole officielle? Pourquoi se seraient-ils laissé devancer par d'autres? Peut-on exiger d'un commerçant qu'il vante la marchandise d'un concurrent?

* * *

Une troisième cause est la conscience de la difficulté d'une réforme réellement efficace Celle-là est légitime et mérite d'être prise en considération.

D'abord un professeur a toujours présent le souvenir de sa longue lutte avec les langues classiques, et il lui est très difficile de croire qu'on puisse en triompher avec moins d'efforts qu'il n'a dû en dépenser lui-même. Il a en outre son expérience de tous les jours, laquelle lui rappelle sans cesse au prix de combien de peines s'obtient le moindre développement linguistique chez l'enfant. Donc par état, sinon par nature, le pédagogue est sceptique à l'endroit de la vertu des méthodes. Pour lui, l'imbécillité de l'esprit ne vient pas de la défectuosité des méthodes, mais l'impuissance des méthodes trouve son explication dans l'imbécillité de l'esprit.

A notre sens, c'est prendre l'effet pour la cause; mais il faut convenir qu'il est difficile de ne pas commettre cette erreur à quiconque est voué à la pratique des méthodes vulgaires.

* * *

A tout cela s'ajoute la difficulté de travailler sur

une langue morte. On conçoit, nous objecte-t-on, que vous puissiez constituer vos Séries dans une langue vivante, soit en vous transportant dans le pays qui la parle, soit en recourant au savoir d'une personne native de ce pays. Mais comment parviendrez-vous à construire ces mêmes Séries dans une langue que personne ne parle plus?

— Question grave, et à laquelle il convient de répondre, non par des considérations générales, mais par des faits précis.

2 — Solution du conflit.

D'abord nous concéderons à nos contradicteurs que la tâche est ardue; nous leur accorderons même que l'entreprise est plus laborieuse qu'ils ne le soupçonnent eux-mêmes. Cette réserve faite, voici comment nous justifions nos affirmations et notre tentative.

Supposons que notre Méthode ait été construite du temps de Cicéron ou de Démosthène. Appliquée aux deux langues classiques alors vivantes, elle aurait rendu leur enseignement aussi facile qu'aujourd'hui celui de l'allemand ou de l'anglais. En effet, avancer que cette Méthode est excellente pour l'étude des langues vivantes, n'est-ce pas avouer qu'elle eût été « autrefois » excellente pour l'étude du grec et du latin?

Mais une Méthode, qui était bonne pour ces langues du vivant de Cicéron, peut-elle cesser de l'être aujourd'hui?

Reste donc à établir que, si notre système eût été créé du temps de Cicéron, il ne différerait pas sensiblement de celui que nous avons construit ou qu'on peut construire à la fin du XIXe siècle.

Cicéron et Démosthène sont morts et avec eux tout ce qui parlait leur langue. Mais il nous reste la littérature écrite du grec et du latin. Voici alors le plan d'un travail à exécuter.

* *
*

Nous prendrons, vous ou moi, le casier de nos Séries, et l'établissant devant nous, nous ouvrirons un premier auteur, Phèdre par exemple. Chacune de ses propositions traduit, ou bien un fait de nos Séries, ou bien une de nos phrases relatives, ou bien un détail de nos thèmes métaphoriques. Nous marquerons d'abord ces propositions par des signes spéciaux, puis nous jetterons chacune d'elles dans la case qui l'appelle et l'attend. Nos transcriptions d'auteurs, où chaque proposition se trouve isolée sur une ligne à part, nous seront d'un immense secours pour l'exécution de ce travail. Après Phèdre, Quinte-Curse ; après Quinte-Curse, Virgile ou Tite-Live ; après Virgile, Tacite ou tel autre que vous voudrez. Nous dépouillerons ainsi l'un après l'autre le petit nombre d'auteurs qui nous reste.

Remarquez bien que ce ne sont pas des mots abstraits, isolés, que nous semons dans notre casier, mais des propositions, mais des locutions complètes. C'est pourquoi le dictionnaire ne peut nous être d'aucune utilité. Et puis n'est-il pas impuissant

à répondre à la plupart des demandes de notre casier?

Chemin faisant, nous indiquerons par des chiffres le chapitre, l'alinéa ou le vers de l'auteur. Ce sera notre marque de fabrique. En déclarant la provenance de chaque expression, notre travail confondra l'incrédulité et défiera la critique.

* * *

Supposons ce travail accompli et notre casier comblé. Nous sera-t-il bien difficile de constituer nos Séries dans une langue que personne ne parle plus? Et construit dans ces conditions, notre système sera-t-il bien différent de ce qu'il eût été, si quelqu'un l'avait édifié du temps de Cicéron ou de Démosthène?

Ce système aura donc ressuscité deux illustres mortes, et désormais le grec et le latin pourront s'enseigner comme toutes les langues vivantes.

Et voyez un fruit de ce travail: en étudiant les Séries, l'élève s'assimilera l'ensemble des locutions des chefs-d'œuvre classiques. Les Séries épuisées, ouvrez devant lui un ouvrage quelconque, il se trouvera en présence d'une langue qu'il possède déjà: il n'y rencontrera en effet aucune expression qui n'ait figuré dans les Séries. Il lira donc cette langue et la comprendra comme chacun de nous lit et comprend un livre écrit dans la langue maternelle. Pour cet élève-là le grec et le latin seront sûrement autre chose que des langues « mortes. »

* * *

Et les termes de création toute moderne, nous crie quelqu'un habitué à voir les choses par leur petit côté : des termes tels que poudre, fusil, canon, vapeur, électricité, télégraphe...

— Notre Méthode ne se préoccupe que de la proposition et du verbe. N'oubliez pas qu'on sait une langue à fond, lorsqu'on possède à fond ces deux éléments. Quant à cette douzaine de substantifs de création moderne : au besoin, nous les grefferions sur les langues anciennes exactement comme on les a greffés sur les langues modernes, qui ne les avaient pas davantage il y a quelque cinquante ans. On peut savoir parfaitement une langue et ignorer cette douzaine de flexions. Que la Seine reçoive l'eau de quelques gouttières ou de quelques rigoles nouvelles, elle n'en sera ni plus ni moins la Seine.

* * *

Je ne sache plus qu'une seule objection contre notre système. Qui se chargera de ce travail ? Qui entreprendra ce dépouillement de deux grandes littératures ? On ne peut songer à l'imposer aux maîtres ordinaires. Pour l'exécuter, il faut posséder à fond le vaste casier et tous les secrets des Séries.

Notre réponse :

Ce travail est en partie accompli : il y aura tantôt vingt ans que l'œuvre est commencée.

Ce qu'on pourrait appeler « l'erreur du grec et du latin » n'est pas une erreur particulière à l'école

française; elle est allemande, elle est suisse, elle est russe, elle est anglaise, elle est européenne, elle est universelle. Toutes les écoles du monde la cultivent à l'envi. Toutes, sans exception, traitent le grec et le latin par les mêmes procédés.

Aucun peuple, sous ce rapport, n'est en avance sur la France. Nous dirions même que nulle part la question d'une réforme n'est agitée comme elle l'est en France. Nulle part les errements classiques ne sont critiqués avec autant de véhémence; nulle part les retranchements du pédantisme ne sont assaillis avec autant de résolution. Si une voie nouvelle doit être ouverte, ce sera certainement la France qui l'ouvrira. Chez elle, la réforme n'est plus seulement une idée, c'est un besoin.

Devenue enfin une terre de liberté, la France républicaine ne faillira ni au devoir ni à l'honneur de mener le progrès, dans le champ scolaire comme dans le champ social.

IV

Les dialectes mourants.

Une Arche de salut.

Une nation n'est pas un tout homogène, comme les trop fameux politiques de notre temps travaillent à le faire accroire au monde, dans un intérêt tout autre que celui de son bonheur.

Les grandes races ne sont pas de vastes familles issues de la même souche, mais des assemblages de tribus autrefois distinctes et souvent ennemies.

De là, à côté de chaque langue générale, des langues particulières appelées dialectes, lesquelles survivent aux tribus qui les parlèrent, comme à l'homme survit le nom qu'il illustra.

* *
*

L'Europe abonde encore en idiomes de ce genre. Nous avons dit que les races portent un nom qui résume leur vie et définit leur caractère : ce nom, c'est leur langue. Les dialectes sont donc comme le résidu des civilisations qui ont précédé la nôtre. Chacun d'eux représente un chapitre des annales de l'espèce humaine. A ce titre, le dialecte mérite d'être éternisé. L'histoire maudira un jour le despotisme niveleur de notre temps, qui a déclaré la guerre non-seulement à la liberté des peuples, des tribus et des familles, mais encore aux langues elles-mêmes.

L'unité dans la variété, c'est la vie : l'unité sans la variété, c'est la mort. Donc que les dialectes vivent et avec eux les races et les tribus qui les parlent. Si un Etat veut être autre chose qu'une malfaisante abstraction, il faut qu'il s'appuie sur de fortes et nombreuses individualités. La véritable unité est tout autre chose qu'une plate uniformité.

* *
*

Les dialectes n'ont pas seulement une grande valeur comme dépôt des pensées et de la vie d'un autre âge, mais encore comme assises des langues générales modernes. L'alsacien, par exemple, cet

asile inviolable où se réfugient présentement l'âme et la liberté d'un peuple qui n'entend appartenir qu'à lui-même, ou n'entrer que dans une famille de son choix, l'alsacien vaut mieux, pour le philologue et le linguiste, que ce qu'on est convenu d'appeler le bon allemand.

Par l'alsacien, vous atteignez et pénétrez tous les dialectes allemands et la langue générale elle-même. De la langue générale, au contraire, vous ne descendez qu'avec une peine infinie au plus facile des dialectes.

Ainsi le provincial comprend toujours le parisien, mais le parisien rarement le provincial.

* *
*

Le dialecte est donc respectable au triple point de vue de l'histoire, de la littérature linguistique et de la richesse du caractère national. Partout on restaure les monuments de pierre des autres âges: la science ne peut permettre au vandalisme politique de raser et d'ensevelir le monument par excellence de ces mêmes âges.

Mais où est l'arche qui abritera et sauvera les archives sacrées des civilisations dont la nôtre est la résultante? Le dictionnaire peut-être, ou bien les bibliothèques?

* *
*

Apprécions les chances de salut qu'une langue peut trouver dans ces deux asiles.

Le dictionnaire, nous l'avons vu, ne conserve les langues qu'à l'état de cadavre et de cadavre en

dissolution. Reconstituer une langue au moyen du dictionnaire n'est pas moins impossible que reconstituer le monde à l'aide des quatre-vingts corps premiers reconnus par la chimie. Qu'un Allemand, par exemple, essaie de retrouver dans Littré l'expression de son individualité en français! Ou bien qu'un Français tâche d'exprimer la sienne en allemand à l'aide du dictionnaire de Grimm!

Le dictionnaire est donc parfaitement impuissant à sauver une langue de l'oubli.

* *
*

Les bibliothèques offrent-elles de meilleures garanties? Oui, assurément, mais à une condition: c'est que le dialecte possède une riche littérature. Or, quel est le dialecte qui jouit de ce privilége? Un dialecte n'est justement dialecte, que parce qu'il n'a pas ou n'a plus de littérature.

Et puis, si une littérature est un sanctuaire éminemment propre à conserver indéfiniment une langue donnée, il faut bien reconnaître qu'on n'en peut extraire cette langue qu'avec des précautions et des peines infinies. Disons mieux: en dehors de notre système, cette opération est absolument impraticable. Donc la littérature abandonnée à ses propres forces se trouve à peu près aussi impuissante que le dictionnaire pour perpétuer, soit la connaissance, soit l'usage d'un dialecte quelconque.

* *
*

Le service que les deux grands moyens dont nous venons de parler ne peuvent rendre aux dialectes

mourants ou condamnés à mourir, notre Méthode vient le leur offrir.

N'avons-nous pas démontré que ce système est un moule linguistique où l'on peut couler toute vivante l'individualité humaine prise à n'importe quel moment du temps? Que s'il en est ainsi, rien ne sera plus facile, une fois le système écrit dans une première langue, que de le transposer en breton, en basque, en alsacien, en bohème, en cophte, en tous les idiomes actuellement existants.

Expression directe et spontanée d'une individualité pensant dans chaque dialecte, cette traduction représentera le système complet de ce dialecte dans sa vivante réalité : épargnant aux savants de l'avenir cette exégèse laborieuse qui n'aboutit jamais qu'à des résurrections incomplètes, toujours contestables et toujours contestées.

Le dialecte défiera désormais la mort et l'oubli. Il se transmettra comme une tradition ; il sera à la portée de tous, et s'apprendra comme une langue ordinaire, non en dix ans, mais en quelques mois ; non à l'école des Chartes, mais à celle du village, ou bien devant le foyer paternel.

Arrêtons sur cette dernière application l'exposé du système. Il s'était montré capable de ressusciter les langues mortes : il lui appartenait de trouver le secret de rendre impérissables les idiomes prêts à mourir, et de laisser tomber ainsi, pour dernier fruit, un fruit de vie.

Ce volume n'est que la préface du système. Sur l'heure, nous mettons en ouvrage les matériaux déjà réunis par nous. Si l'œuvre se prouve bonne, les aides ne nous manqueront pas. Or, il est démontré que la force humaine en s'additionnant à la force humaine peut déplacer les montagnes et incliner les océans.

L'œuvre complète aura et doit avoir deux chapitres: le livre écrit et une école qui le pratique.

Pour faire le livre, la science prêtera ses trésors et au besoin ses légions.

L'école pourra être offerte par l'un des trois mille cantons de notre France républicaine.

ERRATA

P. 110 l. 24, lisez: préposition.
P. 273, nous remplaçons les o barrés norvégiens par des œ.
P. 287 l. 3, lisez: perception et non conception.
P. 305 l. 1, lisez: XVI au lieu de XV.
P. 337 l. 6, lisez: so eben.
P. 360 l. 15, lisez: momentané.
P. 407 l 27, lisez: le procédé.
P. 499 l. 13, lisez: sine ictu.
P. 540 l. 4, lisez: renégat.
P. 553 au folio, lisez: grec et latin, au lieu de: les langues par les sciences.

TABLE DES MATIÈRES

DEUXIÈME PARTIE

CONSTRUCTION ET APPLICATION DU SYSTÈME

Langage objectif.

Son organisation.

Langage objectif.

Mode d'enseignement des Séries.

Langage subjectif.

Son organisation.

Langage subjectif.

Art de l'enseigner.

Langage figuré.

Langage figuré.

Art de l'enseigner.

TROISIÈME PARTIE

LA GRAMMAIRE

Etude du verbe.

Exercices de conjugaison. — 1re Semaine.

Etude du verbe.

Exercices de conjugaison. — 2e Semaine.

Etude du verbe.

Exercices de conjugaison. — 3e Semaine.

Etude de la proposition.

Eléments de la proposition ; leurs fonctions.

Etude de la proposition.

La construction.

Les phrases modales.

ANNEXES ET COROLLAIRES DU SYSTÈME

QUATRIÈME PARTIE

LES SÉRIES AUXILIAIRES

L'étude des classiques.

Séries littéraires.

Aperçu d'un nouveau procédé pour traduire, lire et s'assimiler les chefs-d'œuvre classiques.

Les langues par les sciences et les sciences par les langues.

CINQUIÈME PARTIE

LE GREC ET LE LATIN



